Niveau(x) d'enseignement: 2 Numéro EDUQ : 8470165
Centre d'intérêt: 751

Latendresse, Lucille.

Le discours narratif au préscolaire / Lucille Latendresse. -- Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Programme de perfectionnement des maîtres en français, 1984.
171 p. : ill. ; 28 cm. -- (Publications du PPMF de Sherbrooke ; 14)

Bibliogr.: p. [79]-82.

ISBN 2-89268-013-1

Descripteur(s): *Lecture *Ecriture *Compréhension *Expression écrite *Expression orale *Matériel didactique *Guide pédagogique *Préscolaire (Niveau) *Maternelle (Niveau) *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Frederiksen, C. H *Kintsch, W

Identificateur(s) de sujet: *Discours narratif

L'étude vise à mieux connaître les difficultés de compréhension ou de production auxquelles font face les jeunes enfants lorsqu'ils doivent écouter ou raconter, lire ou écrire une histoire. Elle tente aussi de cerner certains processus cognitifs sous-jacents aux tâches de compréhension et de production d'un discours narratif intermédiaire entre l'oral et l'écrit. Pour les tâches de lecture et d'écriture, étant donné le manque de familiarité des sujets avec le code linguistique écrit, un code idéographique, plus immédiatement significatif, leur a été proposé. L'auteur situe sa démarche dans le contexte du développement d'une didactique de la lecture et de l'écriture au préscolaire.

Une enquête a été menée en 1982-1983 dans la région de Sherbrooke. Douze enfants âgés de quatre ans (garderie), cinq ans (maternelle) et six ans (première année) y ont participé. Ils ont été placés devant des tâches d'écoute et de narration, de lecture et d'écriture d'histoires, et leur comportement a été enregistré sur magnétoscope. Le matériel didactique et la grille d'analyse utilisés s'inspirent d'un modèle de psychologie cognitive et, en particulier, de modèles d'analyse inférentielle et propositionnelle développés par Kintsch et Frederiksen. Un exemple du matériel didactique utilisé et le guide pédagogique qui l'accompagne sont reproduits en annexe.

Motivés au départ par la situation proposée, les jeunes sujets ont décodé les histoires jusqu'aux représentations plus arbitraires des idéogrammes. Même à ce stade, ils sont parvenus à tirer plus de la moitié des idées contenues dans les textes. Ils ont progressivement appris à se servir des codes et à tenir compte des contraintes imposées par la situation. Le cadre ou la structure typique du texte leur pose toutefois davantage de problèmes. Il reste à effectuer une analyse en profondeur de la densité propositionnelle des rappels et de la nature des inférences effectuées pour évaluer rigoureusement la compréhension

des histoires par les jeunes enfants.

Type de document: F
Région(s) administrative(s): 05
Financement: Bénéficiaire - Université de Sherbrooke
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGERU
Programme(s) de subvention - PPMF

FIN

EDUQ 8470165

LE DISCOURS NARRATIF AU PRÉSCOLAIRE

LUCILLE LATENDRESSE

PPMF
FACULTÉ
D'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ
DE SHERBROOKE

EDUQ 8470165

PUBLICATIONS DU PPMF DE SHERBROOKE

1. Louis-M. OUELLETTE. L'oral familier, un déclencheur pour l'écrit.
2. Guy BESSETTE. Le français par l'activité filmique.
3. Louise LAFONTAINE. Caractéristiques d'un discours informatif au primaire.
4. Lucille LATENDRESSE. Évaluation de la communication écrite au préscolaire.
5. Gertrude DOYON. Apprentissages par la communication.
6. Jacques TARDIF. L'enseignement de la lecture selon une approche psycholinguistique.
7. Gabrielle DESAUTELS. Exploiter le récit.
8. Louiselle MONICOLL et Gérard-Raymond ROY. Pronoms et variations orales, deux outils pour l'écrit.
9. Gérard-Raymond ROY. Genre et nombre. Étude théorique.*
10. Gérard-Raymond ROY. Genre et nombre. Étude appliquée.*
11. Guy BESSETTE. Le journal télévisé au 2e cycle du primaire.
12. Louiselle MONICOLL et Gérard-Raymond ROY. Les homophones: diagnostics et remèdes.
13. Jean-Marie DOUTRELOUX. Prise en charge et évaluation de l'oral au primaire.
14. Lucille LATENDRESSE. Le discours narratif au préscolaire.
15. Mirelle POUPART. Supercrayon: un matériel type de lecture et d'écriture.
16. Louis-M. OUELLETTE. Contextes de composition.

* à paraître

Notes — D'autres documents sont publiés et disponibles chez l'éditeur:
- L'objectivation à l'oral (Bessette, Doutreloux, Payette) (Multi-média audiovisuel inc., (5225, rue Berri, Montréal, H2J 2S4)
- Cubes à lire (Mirelle Poupart) (Éditions FM, 1113 rue Desnoyers, Laval, H7C 1Y6)

— D'autres documents non publiés produits au ppmf de Sherbrooke sont aussi disponibles à notre didacthèque.

Présentation et mise en pages

Francine Belleau
Estelle Tremblay

Supervision

Gérard-Raymond Roy

Lucille Latendresse

Le discours narratif au préscolaire

1984
Publication du PPMF de Sherbrooke

La présente recherche a été réalisée grâce à une subvention accordée par le ministère de l'Education du Québec (Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires) dans le cadre du Programme de perfectionnement des maîtres en français.

©Publication du PPMF de Sherbrooke

Tous droits réservés
Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation
Département d'enseignement préscolaire et primaire
Programme de perfectionnement des maîtres en français

Dépôt légal: 1er trimestre 1984
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-89268-013-1

Remerciements

Il est à propos de remercier toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce projet de recherche et, en particulier, la commission scolaire catholique de Sherbrooke;

la directrice de l'école Notre-Dame-du-Rosaire, madame Rita Roy;
l'institutrice de première année, madame Marguerite Saint-Cyr,
la directrice du laboratoire de pédagogie préscolaire de l'Université de Sherbrooke, madame Rita Fortier;
la directrice de la garderie Tout-Petit-Toute-petite, madame Hélène Denis.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 11

1. Le problème 15
   1.1 Le discours narratif et le jeune enfant 15
   1.2 Les difficultés rencontrées 17
   1.3 L'intervention pédagogique 18
   1.4 L'avancement de la recherche en ce domaine 19
   1.5 Les objectifs de la présente recherche 19

2. L'état de la question (contexte théorique et scientifique) 21

   2.1 Le paradigme de la psychologie cognitive 24
   2.2 L'analyse du discours 24
   2.3 Les difficultés particulières rencontrées au préscolaire 25
   2.4 Le rôle des images et du code idéographique 27

3. Le matériel didactique 29

   3.1 Les unités pédagogiques en regard du diagramme cognitif de Frederiksen 29
   3.2 La description des unités pédagogiques 31
   3.3 Le matériel proprement dit 34
   3.4 Les textes 36

4. La démarche expérimentale 49

   4.1 L'étude théorique des modèles d'analyse cognitifs 49
   4.2 La conception et l'exécution du matériel 50
   4.3 La rencontre des éducatrices et des enfants 52
   4.4 La cueillette des données 53
   4.5 L'analyse des données et l'amendement du matériel 57

5. Les résultats 63

5.1 La motivation 63
5.2 Le décodage 65
5.3 La compréhension 69
5.4 L'appropriation des codes 71
5.5 Le cadre interprétatif 73
5.6 La critique du matériel et de la démarche 74

CONCLUSION 75

BIBLIOGRAPHIE 79

85

ANNEXES: A - Un exemple du matériel 119
B - Le guide pédagogique

INTRODUCTION

Cette recherche est née d'une histoire d'amour entre les petits-enfants-qui-ne-vont-pas-à-l'école et les histoires. En effet, un contact régulier avec les milieux d'éducation préscolaire rend particulièrement conscient de la part immense que prend le discours narratif dans le monde et la vie des tout-petits. À la maison, la plupart des parents lisent ou racontent des histoires à leurs rejetons dans les moments d'intimité familiale. La télévision présente aussi à l'intention des trois, quatre et cinq ans des programmes utilisant ce type de discours accompagné d'animation et d'illustrations de toutes sortes. Les éducateurs et éducatrices, qui ont à travailler avec les petits élèves de prématernelle, de maternelle et de première année, se font bien souvent un devoir de garnir leur coin de bibliothèque enfantine de livres d'histoires et ils en racontent presque tous les jours. Les enfants semblent adorer cela.

Pourtant tout n'est pas que merveilleux dans cette histoire! Des recherches récentes amènent à penser qu'il y aurait un véritable problème de décodage de la structure d'un discours narratif ainsi qu'une déficience marquée au niveau de la production (Frederiksen, C.H. 1975, 1977, 1980). On ne sait pas encore quelles sont les difficultés de compréhension et de production auxquelles font face les jeunes enfants lorsqu'ils doivent écouter ou raconter, lire ou écrire une histoire.

La présente étude a pour but d'éclairer, même modestement, cette situation en cherchant à préciser les difficultés sur la base d'un modèle de psychologie cognitive élaboré par Frederiksen (1975, 1980, 1981). Ce modèle organise les différentes contraintes générées par la situation de réception ou d'émission d'un discours, par la nature du code utilisé, par les processus cognitifs en cause et par le produit attendu. Ce modèle analyse aussi la structure propositionnelle et inférentielle du discours. Ainsi, en observant les performances à l'aide d'une grille adaptée aux jeunes sujets examinés, on arrive à mieux relier les difficultés comme les réussites aux processus cognitifs.

Pour ce faire, de jeunes élèves de 4, 5 et 6 ans ont été placés devant des tâches d'écoute et de narration, de lecture et d'écriture d'histoires. Pour les tâches de lecture et d'écriture, étant donné le manque de familiarité des sujets avec le code linguistique écrit, un code idéographique, plus immédiatement significatif, leur a été proposé.

Les recherches effectuées dans le domaine de la petite enfance sont en général, comme maintenant, axées sur les phénomènes de la langue orale. D'autre part, les recherches actuelles sur la compréhension du discours oral ou écrit ne touchent pratiquement pas la tranche d'âge qui nous préoccupe. Nos travaux antérieurs sur la communication écrite au préscolaire [1] se situent surtout au niveau de la phrase ou de textes très courts (3 phrases au plus). Cette fois, il fallait se rapprocher davantage du discours oral et écrit pour pouvoir observer les habiletés à comprendre un type de discours particulier, soit le narratif, comme il est habituellement présenté aux enfants, c'est-à-dire composé de plusieurs phrases avec illustrations.

Le problème est abordé en tenant compte de ces facteurs. Il situe le jeune enfant par rapport au discours narratif. Il expose les difficultés rencontrées ainsi que le type d'intervention pédagogique préconisé dans le passé et actuellement. Il fait mention de l'avancement de la recherche en ce domaine et fixe des objectifs à atteindre, à savoir d'identifier les processus cognitifs en cause, de situer les difficultés et de présenter un guide aux éducateurs et éducatrices.

---

1. Vérification de certains processus mentaux ... 1980.
   Création d'un matériel type de lecture et d'écriture (1981).
   Evaluation de la communication écrite au préscolaire (1982).

Les recherches scientifiques actuelles qui peuvent intéresser cette étude sont d'abord celles effectuées par les psychologues cognitivistes ou les psycholinguistes autour de l'analyse propositionnelle et inférentielle du discours; d'autres aussi concernent la clientèle particulière qui est visée ainsi que la situation de communication et le rôle des représentations iconiques des idées ou événements. Elles sont commentées au chapitre 2 sur l'état de la question.

Ensuite, le matériel est présenté. Il est conçu pour les fins de la recherche et les besoins de la clientèle du préscolaire. Il consiste en unités pédagogiques couvrant les domaines de l'apprentissage et de la communication orale et écrite. Ce matériel s'appuie théoriquement sur les modèles de performances cognitives mis de l'avant par des psychologues cognitifs tels Schank (1974) et Frederiksen (1975, 1980, 1981). Il est expliqué et proposé comme cadre d'intervention. À l'annexe B, il est même organisé en un guide destiné aux éducatrices.

La démarche expérimentale suivie est exposée au chapitre IV avec suffisamment de détails pour rendre compte du traitement des données recueillies lors de l'expérimentation structurée auprès de sujets choisis au hasard. Les résultats sont présentés au chapitre V sous forme d'observations organisées autour d'une grille d'inspiration psycholinguistique et cognitiviste.

Pour la lecture de ce rapport, il est important de retenir que les termes iconographique, pictographique et idéographique ne sont utilisés que dans les limites des définitions fournies pour les besoins et à l'intérieur du propos qui nous intéresse ici. Ces définitions ont été préférées à d'autres à cause de l'utilisation qui en est faite dans le milieu concerné.

Cette étude montre des jeunes enfants d'âge préscolaire aux prises avec des tâches de compréhension et de production de discours narratifs. Elle fait suite à des travaux visant la même clientèle mais non pas le discours narratif en particulier. Elle précise certaines habiletés à développer et certaines difficultés rencontrées. Elle offre un outil péda-

gogique à l'intention des éducateurs et éducatrices pour les aider à travailler à aplanir les difficultés et à faire progresser les habiletés de communication orale et écrite. Cependant, le problème est trop vaste pour pouvoir être étudié en profondeur dans une recherche appliquée d'une durée de quelques mois. Il faudra une recherche expérimentale subséquente pour livrer des résultats importants, applicables à l'ensemble de la population visée.

Cette recherche a été rendue possible grâce à une subvention du Ministère de l'Éducation du Québec au PPMF de l'Université de Sherbrooke. Plusieurs institutions scolaires et préscolaires y ont contribué ainsi que leurs jeunes élèves. Des psychologues consultants, d'orientation cognitiviste, y ont aussi fourni une inspiration théorique et un support constant.

1. Le problème

Il semble y avoir une idée acceptée quasi universellement, du moins dans le monde occidental, se perpétuant par tradition et pratiquement jamais remise en question à propos des histoires. C'est que les petits enfants savent d'instinct ce que sont les histoires et les comprennent aisément dès qu'ils ont appris à parler. Il est vrai aussi que le goût du discours narratif est extrêmement répandu dans le temps et dans l'espace. Il n'y a qu'à consulter la littérature ancienne et moderne de la plupart des pays du monde pour le constater. La Bible en est un exemple des plus connus.

1.1 Le discours narratif et le jeune enfant

Qu'est-ce donc que le discours narratif sinon un récit fait d'une suite d'événements? Les personnages et le contexte sont situés dès le début, l'action se déroule ensuite se corsant autour d'une intrigue ou d'un problème à résoudre dont la conclusion apporte la solution ou le dénouement.

Ce type de discours fait partie du monde des enfants. Lorsqu'ils arrivent à l'école, ils ont été déjà depuis longtemps en contact avec lui. À la maison, la plupart des parents racontent à leurs petits soit à partir d'un livre, soit à partir d'une invention personnelle proche du vécu de l'enfant. À la télévision, les émissions destinées aux tout-petits sont conçues bien souvent sous la forme d'un discours narratif ou du moins contiennent toujours une ou plusieurs histoires racontées, mimées, dramatisées ou illustrées.

À l'école, l'enfant retrouve ce monde merveilleux de l'histoire. En garderie éducative ou en maternelle, on raconte encore des histoires aux petits élèves pratiquement tous les jours. C'est aussi à partir des histoires que l'on monte un théâtre de marionnettes ou que l'on joue un personnage ou bien encore qu'on l'illustre par un dessin, une peinture,

un découpage. On fait même faire de la musique, du chant, de la motricité, de la danse ou de la rythmique en s'inspirant du discours narratif. Le coin de bibliothèque est garni de livres d'histoires.

En première année, les livres de lecture contiennent, si l'on considère la plupart des méthodes d'enseignement de la lecture encore utilisées dans les institutions scolaires[2], une grande proportion de discours narratif. C'est à peu près le même type de textes que l'on rencontre dans le coin de bibliothèque de la classe, s'il y en a un, ou sur les rayons de la bibliothèque centrale réservés aux débutants en lecture.

La littérature enfantine destinée aux plus petits consacre même cette façon de faire. À côté de l'immense richesse d'histoires, de fables, de contes, actuellement disponibles dans les librairies, les textes ayant pour objectif, l'information, la persuasion ou l'incitation sont la plupart du temps présentés sous forme d'histoires aux jeunes enfants[3] (exemples: Une chatte tigrée de W. Mayne. Un album de Marmouset).

De telles pratiques expliquent en partie le goût des enfants pour les histoires. Que ce goût soit chez eux naturel ou acquis -là n'est pas la question pour le moment- il est incontestable que les jeunes enfants d'âge préscolaire aiment les histoires. Ils en demandent, ils essaient d'en lire eux-mêmes, ils les écoutent avec ferveur, ils les regardent se dérouler devant leurs yeux avec ravissement, ils en inventent, ils en racontent.

---

2. Méthodes de lecture (voir bibliographie).

3. Des livres et des jeunes (littérature pour tout-petits).

1.2 Les difficultés rencontrées

Lorsque les histoires sont racontées ou lues oralement accompagnées d'images, on prend pour acquis qu'elles sont comprises telles quelles. Pourtant si un rappel est demandé ("Raconte-moi maintenant l'histoire"), il diffère parfois sensiblement, d'un enfant à l'autre. Évidemment, il y a un phénomène de mémoire qui entre en jeu. Mais si on aide la mémoire en posant des questions, on constate que ces questions ne sont pas toutes répondues de la même façon, même celles qui se rapportent à des faits relatés dans le texte sans parler de celles qui demandent de faire des inférences. Quant au résumé, souvent, il ne retient pas les mêmes idées principales ni le même ordre de déroulement.

Lorsque les histoires sont lues par les enfants eux-mêmes, il arrive que les images ou symboles graphiques soient perçus différemment ou évoquent autre chose que ce pourquoi ils avaient été utilisés, selon l'expérience affective du jeune lecteur. La projection du vécu est très importante chez les tout-petits comme l'illustre bien ce garçonnet de cinq ans à qui on faisait lire une séquence d'images montrant un petit garçon grimpant sur une chaise puis sur la table, prenant une pomme puis s'assoyant pour la manger. L'enfant déclara dès le premier coup d'oeil: "C'est écrit qu'il ne faut jamais grimper sur la table".

D'autres difficultés surgissent lorsqu'il s'agit pour l'enfant de saisir l'organisation structurelle de l'histoire. Il ne saisit pas toujours l'ordre d'entrée des données, il rapproche souvent un événement de la fin du récit au début ou vice-versa. Il semble associer affectivement plutôt que logiquement et, dans la grande majorité des cas, il ne saisit pas l'intrigue quand il y en a une. Pour ce qui est de la production du discours narratif, le tout-petit aime raconter, que ce soit oralement ou par écrit. Mais là encore, il rencontre des difficultés de correspondance entre les propositions sémantiques et leurs représentations de surface ainsi que des difficultés de structuration du discours selon le cadre interprétatif pertinent.

On ne sait pas encore exactement d'où viennent ces difficultés de compréhension, d'interprétation ou d'organisation rencontrées par l'élève lorsqu'il fait face à une tâche d'écoute, de parole, de lecture ou d'écriture. Les différences individuelles sont marquées et il serait important de savoir pourquoi il en est ainsi afin d'aider les éducateurs à utiliser adéquatement le discours narratif en classe.

Selon Frederiksen (1975, 1977-1981), ces questions pourraient trouver des éléments de réponse dans le fait que la structure d'une histoire est d'abord propositionnelle.

1.3 L'intervention pédagogique

Il a été fait mention plus haut de l'utilisation actuelle du discours narratif à la maison, dans les garderies, à l'école et dans les bibliothèques à partir de la littérature de jeunesse, des émissions télévisées ou encore des méthodes de lecture.

Au niveau de l'intervention pédagogique cependant, surtout à l'école maternelle et au début de la première année, il faudrait pouvoir travailler avec les enfants sur cette qualité propositionnelle de la structure d'une histoire. Pour ce faire, il faudrait inventer des tâches variées d'écoute, avec ou sans support visuel, de lecture avec ou sans support auditif, de composition orale ou écrite et de résumé d'histoires et observer le comportement des jeunes élèves impliqués dans ces tâches.

Le cadre interprétatif et la macrostructure pourraient être travaillés en se servant de matériels mobiles à séquences. Faire faire des manipulations sur la phrase et sur le texte: des extensions, réductions, substitutions, permutations, anticipations diverses avec des débuts communs et des fins diversifiées et vice-versa. Les modifications ainsi apportées à la structure du texte devraient avoir comme conséquence une certaine modification similaire dans la structure cognitive des apprenants et le développement d'habiletés de compréhension, d'interprétation, d'organisation et de production.

Dans les interventions auprès des tout-petits, il serait nécessaire aussi de travailler le code écrit en offrant à cette jeune clientèle des types d'écriture correspondant à sa capacité de perception symbolique tout en lui permettant progressivement l'apprentissage du code linguistique dans les meilleurs délais. Ce serait le rôle des représentations iconiques et idéographiques.

1.4 L'avancement de la recherche en ce domaine

Comme le démontre le chapitre suivant sur l'état de la question, les recherches effectuées dans le domaine de la compréhension du discours narratif et des processus cognitifs sous-jacents commencent à se multiplier et à se complexifier. Il n'y a pas encore cependant, à notre connaissance, de recherche sur les processus de compréhension et de production d'histoires écrites impliquant des jeunes enfants d'âge préscolaire. Et pourtant, c'est à cet âge que se font les premiers apprentissages en lecture et en écriture. De telles études répondraient donc à un véritable besoin.

1.5 Les objectifs de la présente recherche

- Considérant l'importance du discours narratif dans le programme d'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les débutants à l'école;

- considérant le problème de la méconnaissance des difficultés réelles rencontrées par les tout jeunes enfants pour comprendre, interpréter et produire un discours narratif;

- considérant le désir des éducateurs de s'habiliter à l'utilisation du discours narratif comme moyen d'enseignement de la lecture et de l'écriture;

- considérant l'état des travaux dans le domaine, spécialement en ce qui concerne l'étude des relations entre la nature propositionnelle de la structure d'un texte et la structure cognitive;

nous nous proposons comme objectifs de recherche:

1º d'identifier certains processus cognitifs sous-jacents à la compréhension, à l'interprétation et à la production d'un texte narratif chez des enfants de quatre, cinq et six ans à l'oral et à l'écrit;

2º d'identifier certaines difficultés rencontrées dans l'actualisation des processus à travers des tâches intermédiaires entre l'oral et l'écrit utilisant l'image, le pictogramme, l'idéogramme et le code linguistique;

3º d'aider à habiliter d'une certaine façon les éducateurs du préscolaire et de première année à utiliser le discours narratif pour l'enseignement du français et à dépister les difficultés liées à l'actualisation de processus cognitifs particuliers.

La pertinence de cette recherche sur le plan éducatif nous apparaît dans le fait qu'une plus grande connaissance de la façon d'actualiser les processus cognitifs sous-jacents à la compréhension, l'interprétation et la production d'un discours narratif chez les tout jeunes enfants permettra d'aider ceux-ci à surmonter les difficultés spécifiques à ces tâches et à maîtriser davantage les habiletés de communication nécessaires à leur développement intégral.

2. L'état de la question

La question fondementale est celle de la façon dont un jeune enfant construit sa structure cognitive et ses stratégies dans la compréhension et la production de discours narratifs. Comme les histoires font partie de l'environnement oral et écrit du tout-petit bien avant son entrée à l'école, il faut en arriver à savoir comment il s'approprie le discours narratif et comment il fait la transition entre l'histoire entendue ou racontée et l'histoire lue ou rédigée.

2.1 Le paradigme de la psychologie cognitive

Cette question se situe au carrefour de plusieurs préoccupations scientifiques, entre autres, celles de la psycholinguistique, de la psychologie cognitive et de la linguistique. Déjà plusieurs chercheurs et théoriciens se sont penchés sur les problèmes de processus cognitifs et de structures de la langue qui se posent devant l'analyse d'une activité de communication verbale.

À ce propos, dans le domaine de la psycholinguistique, il serait éclairant de considérer les ouvrages de Frank Smith (1971, 1973, 1975) concernant principalement le fonctionnement de la structure cognitive dans des tâches d'apprentissage en lecture. Pour lui, la lecture est une projection de sens sur un texte provenant des inférences faites à partir des connaissances et des intérêts du lecteur. Il avance l'idée que l'acquisition du langage écrit requiert à peu près les mêmes habiletés mentales que celle du langage oral (Psycholinguistics and Reading, 1973) et que l'on pourrait voir une analogie justifiable entre les deux. Il s'agit en somme d'habiletés cognitives pour donner du sens et ce sont exactement les mêmes processus de base qui sont employés que dans l'apprentissage d'autres aspects du monde (Comprehension and Learning, 1975).

La compréhension est son souci constant. Il la définit comme une interaction entre la structure cognitive du sujet et le monde environnant pour en tirer du sens ou pour répondre aux questions posées. Cette compréhension présuppose l'exercice d'autres processus comme la perception, la classification, l'inférence, l'organisation de contenu, la mémorisation, l'adaptation, la relation et encore beaucoup d'autres. La mise en oeuvre de ces processus n'est cependant pas suffisamment explorée pour expliquer de façon satisfaisante les difficultés rencontrées par les jeunes qui font face à des tâches de compréhension ou de production langagières orales ou écrites.

D'un autre côté, les recherches faites dans le domaine du langage oral sont assez nombreuses. Elles dépassent la simple acquisition de la syntaxe ou de la grammaire et donnent un aperçu du développement de la fonction symbolique chez le tout-petit ainsi que de son habileté à entrer en communication avec son entourage.

Dès qu'il parle (18-20 mois), l'enfant utilise le langage pour informer ou recevoir de l'information (Chakley, M.A., 1982). Lederberg (1982), dans son étude sur la modification du discours chez l'enfant à la période préscolaire, va même à l'encontre de l'idée que Piaget (1926) et d'autres chercheurs avaient avant les années 70, à savoir que l'enfant de cet âge ne savait pas adapter son discours aux besoins des récepteurs. En se basant sur des recherches plus récentes, Lederberg affirme au contraire que les enfants modifient leur discours systématiquement selon les caractéristiques du récepteur. Encore une fois, cependant, les chercheurs ne s'étendent pas sur les habiletés qui sous-tendent ces modifications.

D'autres psychologues cognitifs, pour leur part, ont depuis longtemps relevé l'importance de la compréhension en communication verbale. L'intérêt vis-à-vis de ces processus complexes va grandissant chez eux, comme chez les linguistes d'ailleurs, depuis quelques années. Selon la perspective cognitiviste, il y a un développement de l'habileté à construire un message clair pour l'auditeur qui s'opère très jeune. Lederberg sou-

tient que l'émetteur d'un message doit discriminer les caractères du récepteur et de la situation qui demandent une modification du discours; il doit savoir comment ajuster le discours à ces caractéristiques pour assurer une communication optimum. Cela suppose que différents processus cognitifs sont mis en oeuvre. Frederiksen (1981), dans son ouvrage sur l'écriture, présente un diagramme[4] des contraintes agissant sur les processus cognitifs dans les performances écrites. On y voit que le contexte, la situation de communication, la langue, la structure cognitive et le produit sont étroitement interreliés et coagissants dans l'acte d'écriture. Ce diagramme pourrait facilement s'adapter aux tâches de lecture, d'écoute et de parole et servir à l'étude des difficultés qui surgissent avec les enfants qui s'engagent dans ces activités.

Il semble cependant que les processus de compréhension et de production impliquent une part de traitement "automatique" du langage et des connaissances (Hakes, 1982). Ces processus automatiques ne demandent pas d'attention, sont exécutés sans difficulté et restent constants d'une occasion à l'autre. Ainsi chez les très jeunes enfants, les performances surgissent spontanément et le langage apparaît pour eux comme une partie indifférenciée d'une situation globale. Il en est ainsi jusqu'à ce que l'enfant réalise la part jouée par le langage par rapport à celle jouée par le contexte non linguistique. C'est alors que les processus contrôlés jouent un rôle dans l'usage du langage qui devient décontextualisé au fur et à mesure que le développement des habiletés langagières s'opère. Au début, les premières performances de compréhension du langage sont donc autant des interprétations signifiantes du contexte dans lequel les paroles sont dites qu'elles le sont des paroles elles-mêmes.

---

4. Voir ce diagramme à la p.29 de ce rapport

2.2 L'analyse du discours

C'est l'analyse du discours qui permettra de relever avec suffisamment de rigueur les données nécessaires à l'étude valide de la compréhension d'une histoire, d'une conversation, d'un mode d'emploi ou de tout autre genre de communication. Cette analyse a été développée de façon fort intéressante ces dernières années par certains psychologues cognitifs. La grammaire des cas introduite par le psycholinguiste Fillmore (1968-1971) rend explicite les relations sémantiques dans la structure profonde d'une phrase. Kintsch (1974), Rumelhart, Lindsay et Norman (1972) ainsi que Frederiksen (1975b) se sont servis de ce procédé dans l'analyse des propositions sémantiques d'un texte. Ceci a permis de mesurer le degré de similarité des rappels obtenus des sujets avec le passage original par comparaison avec la structure de sens de ce même passage, sans s'occuper de la structure de surface. Frederiksen fait de la description détaillée de la structure de sens un modèle explicite de la structure de la connaissance. Conséquemment, en étudiant le rappel d'informations dans un passage, on étudie le processus de compréhension et de pensée ou, du moins, de cette partie de la pensée qui semble être encodée linguistiquement.

Dans ce cas, l'analyse des rappels effectués par les enfants pourrait servir à déceler les problèmes rencontrés lors du codage ou du décodage d'un texte narratif (Frederiksen, 1975, Kintsch, 1974), les propositions étant prises comme des unités de sens appartenant à la pensée et non comme des unités de forme ou de syntaxe appartenant au langage. Ce sont ces propositions, ou noeuds sémantiques comme les appelle Richaudeau (1981), qui s'intègrent à la mémoire et apparaissent au moment des rappels. Elles impliquent la mise en oeuvre de processus appartenant à la compréhension et à l'interprétation.

2.3 Les difficultés particulières rencontrées au préscolaire

Comme il a été noté plus haut, le tout-petit est en contact avec le langage dès sa naissance et les histoires lui sont bien familières. Cependant, dans la plupart des cas, il a été tenu à l'écart du code linguistique écrit. Laurence Lentin (1977) pense tout de même que les problèmes rencontrés en lecture et en écriture devraient être rapprochés de ceux qui sont expérimentés à l'oral, par l'enfant. Dès que le petit d'âge préscolaire aura été mis en situation d'interaction avec l'écrit de façon habituelle, il sera sans doute possible d'observer le genre de difficultés spécifiques que les tâches de lecture et d'écriture supposent pour lui et ainsi élucider les causes d'ordre cognitif ou linguistique de ces difficultés.

Le fait que l'enfant de cet âge est encore tenu à l'écart de l'écrit quant au mode d'interaction directe (même si on lui lit des histoires en lui montrant les images) explique sans doute le peu de recherches qui ont été entreprises sur la compréhension du discours narratif écrit destiné à cette clientèle. En conséquence, il y a peu de résultats en ce domaine qui rejoignent les objectifs de notre recherche.

Pourtant, il se dessine parmi les chercheurs un intérêt accru dans le développement, chez les jeunes enfants, de la conscience de leurs structures mentales et processus cognitifs. Ils découvrent que les enfants, par exemple, s'aperçoivent des habiletés langagières, chez eux et chez les autres vivants, comme système de communication. Kuczaj (1982) dit que, à trois ans, les petits peuvent déjà reconnaître qu'il y a des différences individuelles entre les usagers de la même langue même s'ils ne comprennent pas qu'on puisse parler une autre langue que la leur. À quatre ans, ils se rendent compte que les êtres humains sont capables d'utiliser le langage tandis que les êtres inanimés ne le peuvent pas, dans la réalité, même si les histoires qui leur sont racontées ou qu'ils

lisent font parler les objets. Ils sont moins sûrs, cependant, quand il s'agit d'animaux. Plusieurs des caractéristiques du développement métalinguistique sont aussi évidentes dans le développement de la communication et des habiletés de jeu de rôle. Il y a des preuves que des enfants de quatre ans parlent différemment à des plus jeunes qu'ils ne le font avec des égaux ou des adultes.

D'un autre côté, la difficulté à encoder un message liée à une connaissance inadéquate des récepteurs et à une déficience dans le traitement de l'information demandé par cette tâche pourraient expliquer une certaine pauvreté des habiletés de communication chez les tout jeunes enfants (Glucksberg et al., 1975).

Les inférences forment aussi une part importante du processus de compréhension (Hausen, 1981) parce qu'elles permettent à la personne d'aller au-delà de l'information donnée et de comprendre les relations impliquées. Il devient donc nécessaire de vérifier également la nature des inférences au moment du rappel d'une histoire par un enfant pour avoir une bonne idée de ce qu'il comprend. Les jeunes enfants doivent être entraînés à cette habileté car ceux qui le sont traitent le message du texte mieux que ceux qui ne le sont pas lorsque les histoires sont familières. Même l'enfant préopérationnel peut utiliser le raisonnement inférentiel pour reconstruire une séquence significative.

Selon Piaget, les relations inférées ne sont pas seulement une information additionnelle mais souvent sont des représentations sémantiques intégrées qui semblent être construites durant l'encodage et assimilées aux schèmes organisés. Il semble que l'habileté à comprendre et à retenir les inférences s'améliore entre six et dix ans. Il y aurait aussi une relation positive entre la compréhension des inférences et la mémoire pour la prose.

L'analyse propositionnelle de Frederiksen, telle qu'appliquée dans d'autres recherches (Tierney, 1978-79) peut servir à l'évaluation de la compréhension du discours narratif même chez les plus jeunes enfants d'âge préscolaire. En effet, la densité propositionnelle des rappels serait un indice assez probant de la compréhension. Cependant, un des problèmes rencontrés dans les recherches auprès de si jeunes sujets est, d'une part, qu'ils n'ont pas été testés avec le code linguistique écrit et, d'autre part, que le niveau de compréhension n'a pas été examiné indépendamment de l'habileté à se rappeler (Feagans et Farran, 1981). Établir un lien entre la compréhension et la production est compliqué parce que certains enfants ont de la difficulté à verbaliser clairement ce qu'ils savent. C'est une des raisons pour laquelle Nelson (1978) utilisant le cadre théorique du script de Schank et Abelson a étudié des sujets de trois et cinq ans en leur faisant reproduire l'action dans un jeu de rôle. De même, Paris (1976) a utilisé cette technique pour faire générer des inférences qui aident les petits de cinq ans à comprendre les phrases qu'ils miment et à se rappeler du contenu.

2.4 Le rôle des images et du code idéographique

C'est pour essayer de contourner ce problème que la présente recherche utilise des représentations graphiques appartenant au code idéographique plutôt que linguistique. La présence de l'image ou du pictogramme peut soutenir le rappel tout en permettant d'observer la compréhension, mais elle soulève aussi des difficultés. La compréhension de l'image implique non seulement la perception de similitudes entre une image et ses référents mais aussi une compréhension du fait que l'image n'est pas la même entité que l'objet qu'elle représente.

Bower (1977) suppose que les très jeunes enfants voient les images comme des substituts d'objets et non comme des représentations de la réalité. Ils ne comprennent pas la relation de représentation entre une image et

ce qu'elle montre. En ce domaine, ce sont les photographies qui semblent présenter le plus de problèmes. Kose (1983) a trouvé que le fait que les différentes sortes de média utilisés posent différents problèmes pour les enfants suggère que la compréhension générale à propos des formes de représentation diffère d'une forme à l'autre.

Néanmoins, des travaux antérieurs[5] effectués auprès d'une clientèle de quatre et cinq ans nous permettent de croire que l'image et le pictogramme constituent un matériel adéquat pour observer des activités de lecture et d'écriture au préscolaire et prélever des données susceptibles d'être analysées en vue de mesurer la compréhension et les inférences.

En utilisant ces techniques dans l'étude des corpus d'enfants qui débutent dans l'apprentissage du langage, de la lecture et de l'écriture, nous espérons en arriver à décrire plus précisément les processus cognitifs en cause et à identifier les difficultés particulières rencontrées spécialement dans le transfert des habiletés, des tâches réceptives aux tâches de production.

---

5. "Vérification de certains procesus mentaux". L'"évaluation de la communication écrite au préscolaire", voir bibliographie.

3. Le matériel didactique

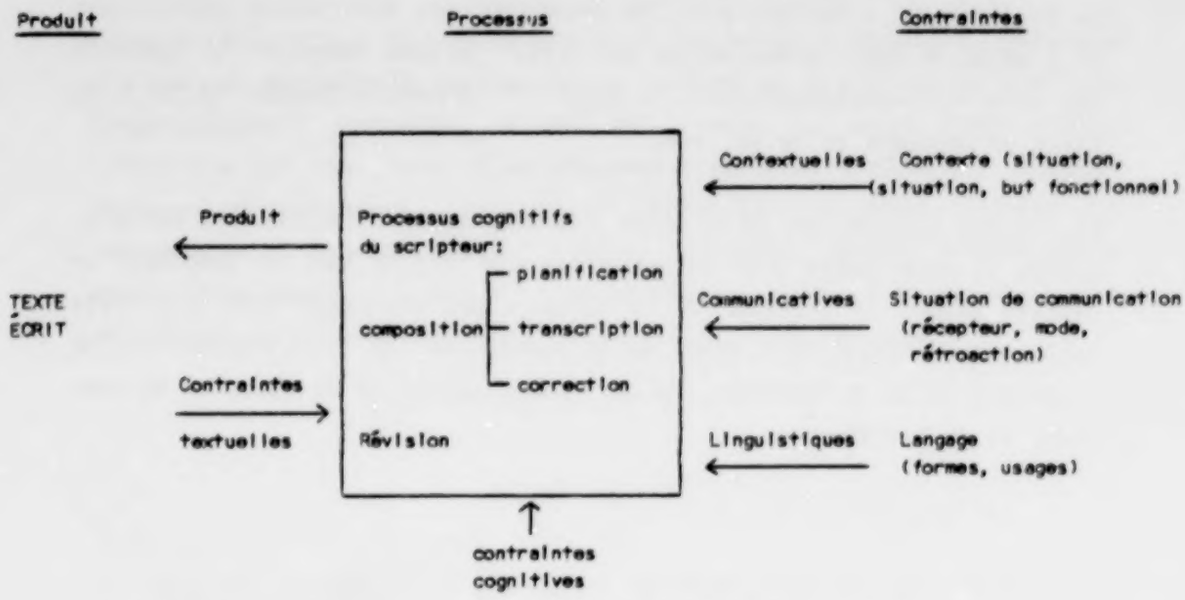
Le matériel utilisé dans cette recherche et proposé aux éducatrices et aux enfants a été conçu de façon à former quatre unités pédagogiques. Ces unités empruntent le thème des saisons. Elles peuvent donc être réparties tout au long de l'année et soutenir une motivation déjà suscitée chez les enfants par la réalité vécue.

3.1 Les unités pédagogiques en regard du diagramme cognitif de Frederiksen

Sur le plan psychologique, l'élaboration des unités est en partie basée sur le diagramme de Frederiksen concernant les influences ou interdépendances impliquées entre les différents éléments constitutifs d'une activité d'écriture.

Tableau 1

Diagramme des performances cognitives de C.H. Frederiksen [5]



5. Ce diagramme que nous adaptons au français est reproduit avec la permission de l'auteur; il a été publié à la p. 19 du vol. 2 Writing: Process, Development and Communication de Carl H. FREDERIKSEN et Joseph F. DOMINIC, LEA, 1981.

Ce diagramme orienté vers les processus cognitifs est très souple d'utilisation et peut s'adapter à des tâches de lecture aussi bien que d'écriture. Ainsi, les cinq types de contraintes, à savoir les contraintes contextuelles, communicatives, linguistiques, cognitives et textuelles, doivent être pris en considération lorsque le jeune élève s'attaque à une tâche de compréhension ou de production d'un récit ou d'une histoire.

Voici un exemple de l'utilisation de ce diagramme comme moyen de situer les objectifs d'apprentissage poursuivis par l'élève à l'intérieur d'une unité de travail de lecture.

L'histoire du bonhomme de neige se situe dans un contexte saisonnier bien précis dont l'enfant devra tenir compte dans son interprétation des messages graphiques avec lesquels il interagit. C'est l'hiver, et les petits personnages ne font pas du patin à roulettes, comme l'a imaginé un enfant, mais bien du patin sur glace.

Le texte découle d'une intention particulière de communication et remplit une fonction d'amusement et d'information qui appelle une réponse adéquate du lecteur. L'enfant suit les aventures des deux petits personnages et s'amuse de leurs prouesses ou déboires. En même temps, il se remémore les conditions atmosphériques, le besoin de vêtements chauds, la façon de faire un bonhomme de neige, etc.

Le langage utilisé est celui d'un discours narratif adapté aux connaissances et expériences d'un enfant d'âge préscolaire tout en demandant un certain effort de décodage de la forme. Les processus cognitifs visés sont, entre autres, de l'ordre de la perception, de l'interprétation, de l'analyse et de la synthèse, de la reconstitution de la forme et du contenu, et de l'inférence.

Les contraintes textuelles sont très marquées par l'utilisation de représentations graphiques autres que les signes linguistiques: la plupart des petits élèves du préscolaire n'ayant pas encore acquis une connaissance fonctionnelle de l'écrit, il est nécessaire d'utiliser l'image, le pictogramme et l'idéogramme[7] pour rendre compte du récit. Le jeune lecteur n'a pas alors accès à toutes les nuances que permet l'écriture en code linguistique. Cela lui impose un travail d'inférence plus complexe en même temps que cela lui facilite par ailleurs la perception visuelle et sémantique. Les premiers signes graphiques utilisés formellement au début d'une phrase ou d'un paragraphe conditionnent l'anticipation de ce qui suit comme représentation du sens du message. C'est une limite assez importante des possibilités de choix dans la reconstitution du discours.

Chaque performance des enfants à l'intérieur des unités pédagogiques sera donc observée et évaluée à partir des contraintes rencontrées, des processus mentaux impliqués et du produit fini réalisé.

3.2 La description des unités pédagogiques

L'unité pédagogique de base consiste en une histoire complète, commencée à l'oral et représentée ensuite par un système de signification graphique progressivement abstraite, allant de l'image au texte linguistique. L'histoire est constituée d'une séquence d'événements vécus par les personnages et présentant une structure narrative: un début, situant les personnages et le contexte de l'action; un corps, amenant l'élaboration et le déroulement de l'action; une conclusion, découvrant la résolution de l'intrigue ou simplement une fin heureuse ou malheureuse.

---

7. Dans ce travail, pour une raison de simplification de lecture, nous entendons par le mot pictogramme une représentation graphique et monosémique d'un personnage, d'un objet, d'une action et, par le mot idéogramme, une représentation graphique monosémique mais plus abstraite et arbitraire que le pictogramme.

Pour chaque unité, des objectifs d'apprentissage sont précisés. Viennent ensuite l'amorce qui va chercher le vécu de l'enfant, la mise en situation qui suscite en lui une intention de lecture ou d'écriture, la séquence d'activités ou interaction avec les différentes représentations graphiques utilisées pour chaque partie de l'histoire, l'objectivation faite avec l'enfant sur la compréhension qu'il en a, l'évaluation des apprentissages en regard des objectifs fixés, le réinvestissement possible de ces apprentissages dans des tâches similaires.

Ces éléments sont présentés de façon organisée dans le guide pédagogique apparaissant à l'annexe B de ce rapport et destiné aux éducatrices et éducateurs.

En présence de l'image globale sur le cartable, on situe l'enfant par rapport au thème, en fonction de son expérience personnelle. Après avoir suscité en lui le désir d'interagir avec le texte dans une intention précise, la première activité peut commencer. Il s'agit du début de l'histoire, entendu puis raconté. À cet effet, on peut se servir d'une cassette magnétophonique préenregistrée et d'écouteurs. Le but de ce procédé est d'essayer d'éviter la situation trop artificielle de raconter à l'enfant qui doit ensuite répéter. Si lui seul a entendu l'histoire, il est plus normal qu'il veuille ensuite la raconter. La présence de ce matériel audiovisuel est aussi presque toujours un élément stimulant pour la motivation de l'enfant. Des questions de compréhension factuelles et inférentielles viennent compléter l'activité.

Cette étape est en elle-même une préparation ou une amorce à la tâche de décodage et de compréhension d'un texte "écrit". On suppose que, dès trois ou quatre ans, le tout-petit maîtrise suffisamment la langue orale et la structure du discours narratif pour se sentir à l'aise dans l'écoute et la production d'une histoire parlée[8].

---

8. Nous avons encore besoin cependant de vérifier cette maîtrise de la structure du discours narratif à la période préscolaire.

Pour la deuxième activité, on se sert du pochoir thématique. L'activité consiste à disposer en séquences des images multidimensionnelles et polysémiques constituant un paragraphe de texte à décoder. Selon cette disposition, une image équivaut à une phrase et il y a cinq ou six phrases par paragraphe dans le texte. L'enfant en fait une lecture de compréhension. Il est bien entendu ici que le mot lecture signifie une reconstitution du contenu sémantique et non de la structure formelle du texte.

On suppose encore que l'image ou la représentation iconique d'une idée, d'un événement, d'une action, d'un objet ou d'un personnage est assez familière à l'enfant de cet âge et qu'il ne rencontrera pas là une grande difficulté de perception et d'interprétation.

La troisième activité ressemble à la deuxième mais on y introduit en plus de l'image, le pictogramme. Une phrase est représentée par une image, la suivante par une séquence de pictogrammes et ainsi de suite jusqu'à cinq ou six phrases. Le jeune lecteur décode le "texte", le rappelle et répond à des questions de compréhension comme dans la première activité.

Pour le reste des activités, jusqu'à la dixième inclusivement, on procède de la même façon en introduisant peu à peu une représentation graphique plus abstraite et arbitraire. L'activité quatre comprend des images et des pictogrammes, la cinquième et la sixième des pictogrammes seulement, la septième et la huitième des pictogrammes et des idéogrammes, la neuvième et la dixième des idéogrammes et des mots écrits. L'enfant en fait une lecture de compréhension ou un rappel et répond à des questions factuelles ou inférentielles.

Dans les activités onze et douze, on utilise le code linguistique seulement. L'enfant n'a plus aucun support figuratif pour décoder le message. Il lit, raconte et répond à des questions, s'il le peut.

Tout au long du déroulement de ces activités, les petits élèves accomplissent des tâches de production libre en utilisant la langue orale et en puisant dans une banque de différents matériels de représentation: l'image, le pictogramme, l'idéogramme et les mots écrits. Ils lisent ou racontent leur produit fini afin d'objectiver leur juste usage symbolique et syntaxique du matériel. Des cartes vierges sont fournies de sorte que l'enfant puisse dessiner ou représenter graphiquement ce qui manque dans la banque de matériels pour composer sa phrase.

3.3 Le matériel proprement dit[9]

Comme il a été mentionné plus haut, la composition des unités pédagogiques est basée sur le thème des saisons.

Pour chaque saison, un grand cartable blanc, plastifié (47 x 36 cm) présente le thème de façon générale avec une image multidimensionnelle, de couleurs, en page couverture. Sur l'image, on aperçoit les personnages principaux, les lieux, les signes typiques du contexte saisonnier. Le titre apparaît en code linguistique indiquant, par de grandes lettres noires, seulement le nom des deux petits personnages et la saison. Exemple: "Picnic et Mimic en hiver". L'intérieur du cartable est organisé en pochoir afin de permettre la manipulation des cartes (noir sur blanc, plastifiées, 8 x 9 cm) et leur disposition en ordre textuel (une phrase suivant l'autre phrase).

---

9. Une photocopie du matériel apparaît à l'annexe A du présent rapport.

Pour servir à la composition écrite, des cartables banques en carton solide (65 x 49 cm) contenant des cartes-images, cartes-pictogrammes, cartes-idéogrammes et cartes-mots sont prévus. Comme ces cartables demandent beaucoup d'espace s'ils ne sont pas accrochés au mur, on peut leur préférer des enveloppes. Celles-ci sont cependant d'utilisation plus restreinte, les cartes ne pouvant être consultées à la fois, de cette façon, qu'en nombre limité. Cette banque de matériels graphiques peut être enrichie et adaptée aux besoins du groupe de travail.

À l'intérieur de chaque unité pédagogique, une série de cartes à représentation graphique appropriée est préparée pour les activités deux à dix inclusivement. Ces cartes ont été fabriquées à partir du texte de l'histoire en cause et sont une représentation, moins abstraite et arbitraire que le code linguistique établi, des idées, événements ou actions contenus dans le récit. Elles sont à insérer dans le pochoir en séquences formant des phrases.

Pour la 1re activité, une audiocassette est préparée sur laquelle le début de l'histoire appartenant à l'unité est raconté (7 à 8 phrases) par une voix d'homme, s'il s'agit de l'automne ou de l'hiver et, par une voix de femme, s'il s'agit du printemps ou de l'été.

Deux cartons, sur lesquels sont imprimés respectivement, en assez gros caractères, l'avant-dernier et le dernier paragraphe du texte de l'histoire, forment le matériel des activités onze et douze.

Lors de l'expérimentation avec des enfants de quatre, cinq et six ans, des vidéocassettes ont été enregistrées. Elles illustrent une façon d'utiliser le matériel en intéraction individuelle avec chaque enfant. Ces cassettes sont disponibles à la didacthèque du PPMF de l'Université de Sherbrooke. Elles pourraient être utilisées pédagogiquement, par exemple, comme amorce à une communication sur l'usage d'un tel matériel dans l'étude de la compréhension du discours narratif chez les enfants d'âge préscolaire ou de première année.

3.4 Les textes

Voici les textes des histoires ayant servi de toile de fond à l'élaboration des quatre unités pédagogiques proposées.

Ces textes complètent le matériel didactique résultant de la présente recherche. Un guide pédagogique est aussi offert aux éducatrices et éducateurs de la petite enfance qui voudront s'en servir pour accompagner une partie de leurs travaux autour du discours narratif avec leurs petits élèves[10].

---

10. Ce guide apparaît à l'annexe B du présent rapport.

Le chat

(Cassette: (voix de femme) "Tu vas écouter l'histoire du chat puis tu la raconteras. Attention, je commence ...").

1. Mimic et Picnic ont un gros chat gris.
   Il s'appelle Moustache.
   C'est lui qui court après les souris
   au printemps, quand elles sortent de leur cache.
   Il fait le gros dos, il flaire le sentier, il regarde
   en prenant un air distrait.
   Soudain, il s'écrase sur le sol; immobile, il attend ...
   Souris, prenez bien garde,
   Je compte un, deux, trois, quatre,
   Et Moustache vous attrape!

2. C'est le printemps.
   Ce matin, Picnic et Mimic sortent au jardin.
   Moustache les suit avec tout son entrain.
   La bêche retourne la terre et le chat surveille les vers.
   Il pointe ses oreilles dans la direction du vent.
   Moustache, qu'est-ce que tu entends?
   – Les carottes et les petits pois qui vont pousser dans un mois!

3. Moustache a disparu dans le sous-bois.
   Il joue à cache-cache avec Picnic
   et c'est Mimic qui compte un, deux, trois.
   Picnic regarde derrière un arbre,
   le chat n'est pas là.

4. Picnic regarde sous une grosse pierre.
   Le chat n'est pas là non plus.
   Là-bas dans les fougères?
   Mais non ... Moustache est grimpé sur le toit!

5. Maman prépare la pâtée de Moustache.
Hier, il a mangé du poulet.
Qu'est-ce que ce sera aujourd'hui?
Le chat grimpe sur la chaise.
Il garde le nez en l'air.

6. Le chat essaie de capter l'odeur.
Voyons, qu'est-ce que ça sent?
Les rognons? le thon?
Tant pis, ça sent trop bon.
Il mange tout sans plus de question!

7. Moustache s'assoit sur le tapis.
Il lèche son museau, ses oreilles.
Il nettoie ses pattes et sa queue.
Le voilà propre mais toujours gris!
Satisfait, il s'endort au soleil.

8. Mimic passe sur le tapis avec une canne à pêche.
Moustache dort toujours.
Picnic passe sur le tapis avec un bocal rempli de vers.
Moustache ouvre un oeil sans bruit.
Il s'étire et court vite derrière ses amis.

9. Les trois amis vont à la pêche.
Un long ruisseau coule dans le pré.
Les poissons frétillent dans l'eau claire.
Les enfants ont des bottes aux pieds.
Moustache regarde sans se mouiller.

10. Picnic appâte l'hameçon avec un ver.
Mimic tient la canne dans ses deux mains.
Une carpe mord à l'hameçon.
Elle saute hors de l'eau dans sa frayeur.
Moustache l'attrape d'un coup de patte.

11. Le soleil se cache derrière un gros nuage.
Le vent secoue les premières feuilles du printemps.
La pluie commence à tomber sur le ruisseau.
Le pré est tout mouillé.
Vite, il faut rentrer!

12. Picnic ramasse la canne à pêche.
Mimic ramasse le bocal de vers.
Moustache les laisse courir dans le pré.
Un, deux, trois, quatre.
D'un bond, il les rattrape!

Questions de compréhension

P1: 1. Comment s'appelle le chat de Mimic et Picnic?
2. Qu'est-ce que le chat attend?

P3: 1. Qui joue à cache-cache avec Picnic et Mimic?
2. Pourquoi Mimic compte-t-elle 1 ... 2 ... 3 ...?

P5: 1. Qui prépare la pâtée de Moustache?
2. Pourquoi le chat grimpe-t-il sur la chaise?

P7: 1. Où le chat est-il assis pour se nettoyer?
2. Comment se fait-il que le chat reste gris après s'être nettoyé?

P9: 1. Qu'est-ce qui frétille dans l'eau claire?
2. Qui sont les trois amis?

P11: 1. Où se cache le soleil?
2. Pourquoi faut-il rentrer?

Le cerf-volant

(Cassette: (voix de femme) "Tu vas écouter l'histoire du cerf-volant puis tu la raconteras. Attention, je commence ...").

1. C'est l'été, Mimic a cinq ans.
   Avec Picnic, son frère, elle joue à fabriquer un cerf-volant.
   Mimic découpe un grand carré dans le papier de couleur.
   Picnic étend de la colle et prépare la ficelle.
   Ils lui dessinent des yeux et une bouche.
   Ils lui attachent une queue faite de papillottes de couleur.
   Le cerf-volant est ravi. Il est prêt à voler.
   On n'attend plus que le vent.

2. Il vente aujourd'hui.
   Picnic et Mimic jouent au cerf-volant.
   Mimic tient la ficelle.
   Picnic court très vite avec le cerf-volant.
   Le cerf-volant monte, monte dans le ciel.
   Il rencontre un nuage: "Bonjour nuage"!
   Il rencontre beaucoup de nuages. Il a peur.
   Il redescend vite à terre.

3. Picnic tient la ficelle.
   Mimic court très vite avec le cerf-volant.
   Le cerf-volant ne veut pas monter dans le ciel.
   Il reste dans l'herbe avec les fleurs.
   Il rencontre une marguerite: "Bonjour marguerite"!

4. Il rencontre un pissenlit: "Bonjour Pissenlit"!
   Il rencontre beaucoup de fleurs.
   Il aime ça. Le cerf-volant aime les fleurs.
   Picnic le ramasse pour le faire voler.

5. Picnic et Mimic tirent très fort sur la ficelle.
Le cerf-volant monte, monte dans le ciel.
Il n'y a pas de nuage.
Il rencontre un papillon: "Bonjour papillon"!

6. Le cerf-volant rencontre un oiseau: "Bonjour oiseau"!
Il rencontre beaucoup d'oiseaux et de papillons.
Il aime ça. Il n'a pas peur.
Le cerf-volant aime les papillons et les oiseaux.

7. Il reste très haut dans le ciel.
Mimic et Picnic tiennent toujours la ficelle.
Ils courent très vite.
Ils ont du plaisir.
Le cerf-volant, Picnic et Mimic ont du plaisir.

8. Les enfants sont assis dans l'herbe.
Ils se reposent.
Le cerf-volant est enroulé dans sa ficelle.
Il se repose.
Le vent s'est arrêté. Où donc est-il allé?

9. C'est la nuit.
Mimic et Picnic dorment dans leur lit.
Le cerf-volant est dans le hangar.
Les enfants l'ont déposé sur la wagonnette.
Il attend le jour et le vent.

10. Dans le hangar, avec le cerf-volant,
La brouette, le râteau et la bicyclette sont rangés.
Le cerf-volant aime se reposer avec ses amis,
Dans la tranquillité de la nuit.

11. Il pleut aujourd'hui.
Picnic et Mimic jouent dans la maison.
Pas de sortie pour le cerf-volant.
Le vent est tout mouillé.

12. Le cerf-volant reste avec ses amis à l'abri du hangar,
Et rêve de ciel bleu, d'oiseaux et de belles fleurs.
Le cerf-volant n'aime pas les gros nuages,
Parce qu'ils l'empêchent de voler.

Questions de compréhension

P1: 1. Quel âge a Mimic?
2. Pourquoi on attend le vent?

P3: 1. Qui tient la ficelle?
2. Pourquoi Mimic court-elle très vite avec le cerf-volant?

P5: 1. Qu'est-ce que le cerf-volant rencontre dans le ciel?
2. comment se fait-il qu'il n'y a pas de nuages?

P7: 1. Que font Mimic et Picnic?
2. Pourquoi attend-il le jour et le vent?

P11: 1. Quel temps fait-il aujourd'hui?
2. Pourquoi le cerf-volant ne sort-il pas?

La citrouille

(Cassette: (voix d'homme) "Tu vas écouter l'histoire de la citrouille puis tu la raconteras. Attention, je commence ...").

1. Voilà que c'est l'automne.
   Il faut chauffer la maison.
   Et dehors les oiseaux sont partis.
   Picnic et Mimic ont mis un chandail
   Pour cueillir la citrouille au jardin.
   Pendant tout l'été la citrouille a grossi.
   Elle a pris une belle couleur orangée.
   C'est le temps de lui faire des dents, deux yeux, un nez,
   Car avant longtemps l'Halloween va arriver.

2. Mimic a cueilli une grosse citrouille.
   Elle la dépose dans la brouette.
   Picnic pousse la brouette plus loin.
   Ici, il y a deux citrouilles, une moyenne et une petite.
   Les enfants les ramassent et remplissent la brouette.
   C'est lourd maintenant, il faut pousser ensemble jusqu'au hangar.

3. Dans le hangar, les citrouilles s'entassent.
   Papa en transporte une à la maison.
   Il en fait une bonne soupe.
   Maman en choisit une petite.
   Elle va en faire des confitures.
   Mimic apporte la marmite et une cuillère.

4. Picnic lèche la cuillère.
   Il se lèche les babines.
   La cuillère de la soupe est bonne!
   La cuillère des confitures est sucrée.
   Mimic aime bien les confitures.
   Elle ajoute un peu de sucre dans la marmite.

5. Aujourd'hui, on a vidé une grosse citrouille
Toute la famille mange la pulpe en purée
Avec des carottes, du navet, des tomates et des oignons
C'est bon; les enfants en demandent une deuxième assiettée.
Demain, Picnic va tailler la carcasse de la citrouille
Pour en fabriquer une lanterne.

6. Picnic prend un grand couteau
Il perce un oeil en triangle
Dans la carcasse de la citrouille.
Le nez aussi est en triangle;
La bouche est un grand rectangle
Avec trois dents au milieu.

7. Mimic choisit la petite citrouille,
Elle la vide de ses graines.
Avec le couteau, elle taille des yeux ronds
Dans la face de la citrouille,
Un gros nez triangulaire
Et une bouche qui rit.

8. Maman place une bougie
Dans chacune des citrouilles;
Elles deviennent deux lanternes lumineuses
Dans la fenêtre du salon.
Papa couvre la table de bonbons,
Il sort les pommes et les sous.

9. Les deux enfants se déguisent:
Picnic s'habille en sorcière,
Mimic s'habille en fantôme.
Moustache, le chat gris, choisit un ruban rouge.
"N'oubliez pas votre sac ni votre tirelire"!

10. On sonne à la porte,
Maman va vite ouvrir:
Un pirate et un extraterrestre tendent leur sac.
Papa distribue les sous et les friandises,
Mimic reconnaît ses amis Stéphane et Martine.

11. Les enfants sortent dans la rue,
Maman les accompagne.
C'est le grand soir de l'Halloween.
Les citrouilles allumées ricanent dans les fenêtres,
Fantômes et sorcières courent dans le vent.

12. Il est très tard,
Picnic et Mimic rentrent à la maison.
Maman porte le gros sac,
Il n'y a plus rien sur la table;
Maman y verse les trésors recueillis.

Questions de compréhension

P1: 1. En quelle saison l'histoire se passe-t-elle?
2. Comment peut-on faire des dents, des yeux, un nez à la citrouille?

P3: 1. Qui fait la soupe à la citrouille dans l'histoire?
2. Pourquoi Mimic apporte-t-elle une marmite et une cuillère?

P5: 1. Qui mange de la purée de citrouille?
2. Pourquoi les enfants demandent-ils une deuxième assiettée?

P7: 1. Avec quoi Mimic taille-t-elle des yeux à la petite citrouille?
2. Pourquoi Mimic vide-t-elle la citrouille de ses graines?

P9: 1. Comment s'habille Picnic pour l'Halloween?
2. Pourquoi faut-il prendre un sac et une tirelire pour passer l'Halloween?

P11: 1. Qui accompagne les enfants sur la rue?
2. Qui sont les fantômes et les sorcières qui courent dans le vent?

Le bonhomme de neige

(Cassette: (voix d'homme) "Tu vas écouter l'histoire de l'hiver puis tu la raconteras. Attention, je commence ...").

1. C'est l'hiver. La neige tombe en gros flocons.
   La terre est toute blanche.
   Le jardin a disparu.
   Les enfants, Picnic et Mimic, sont ravis.
   Ils sortent les traîneaux, les raquettes, les patins et les skis.
   Il faut s'habiller chaudement. Il fait froid.
   Les sapins frissonnent dans le vent.
   Moustache, mon petit chat, que feras-tu? Tes oreilles vont geler!

2. Mimic s'est installée bien au chaud dans son fauteuil.
   Elle lit une histoire de lapin sur la lune.
   Picnic joue dehors avec Martine.
   Ils ont fait des bonshommes de neige!
   Puis, ils sont partis patiner.
   Moustache, lui, préfère rentrer.
   Il se roule sur les genoux de Mimic.

3. Aujourd'hui, Mimic veut faire un bonhomme de neige.
   Elle roule une grosse boule de neige.
   Picnic l'aide à la soulever sur la base.
   Mimic fait ensuite une petite boule pour la tête.
   Enfin! le bonhomme se tient debout!

4. Picnic enfonce deux gros boutons pour les yeux,
   Mimic fixe une carotte pour le nez.
   Ils coiffent le bonhomme d'une vieille tuque.
   Ils lui mettent une écharpe au cou.
   Le bonhomme est fini!

5. Picnic construit la maison du bonhomme.
Il découpe un bloc de neige avec sa pelle.
Il le transporte près du bonhomme.
Mimic roule plusieurs boules de neige.
Les enfants entourent le bonhomme de blocs et de boules.

6. C'est gai, faisons un village!
Mimic commence un autre bonhomme.
Picnic découpe un bloc de neige,
il roule trois balles.
Il en lance une à Mimic.

7. Mimic se cache derrière son bonhomme
Elle rit très fort.
La balle frappe la tête du bonhomme.
Picnic en lance une deuxième
La balle frappe le dos de Mimic.

8. Mimic ne rit plus.
Elle frotte son dos en se plaignant.
Picnic laisse tomber la troisième balle de neige.
Il donne la main à Mimic.
Tous deux rentrent à la maison.

9. Les deux bonshommes de neige se regardent.
Ils n'ont pas peur d'une balle de neige!
Le vent souffle sur eux et leur maison.
Il vole la tuque du premier bonhomme.
Les deux bonshommes rient très fort.

10. Dans la maison, Picnic et Mimic se déshabillent.
Ils enlèvent leur tuque, leurs mitaines, leur manteau et leurs bottes.
Papa prépare du chocolat chaud et des biscuits.
Ils s'assoient tous autour de la table.
Maman rentre avec les commissions.

11. L'hiver, il fait noir avant le souper
On ne peut plus jouer dehors.
Mimic sort son cahier pour dessiner
Picnic s'amuse à la télévision.
Il appelle Mimic, c'est l'heure de Passe-Partout.

12. Dehors, le vent souffle plus fort.
Les bonshommes de neige s'amusent.
Ils aiment beaucoup l'hiver:
Il fait noir avant le souper
Mais c'est toujours l'heure de jouer!

Questions de compréhension

P1: 1. L'hiver, comment faut-il s'habiller?
2. Pourquoi le chat risque-t-il de se geler les oreilles?

P3: 1. À quel jeu les enfants jouent-ils?
2. Pourquoi Picnic doit-il aider Mimic à soulever la boule de neige?

P5: 1. Avec quoi Picnic découpe-t-il un bloc de neige?
2. De quoi la maison du bonhomme de neige sera-t-elle faite?

P7: 1. Combien de balles de neige Picnic lance-t-il?
2. Pourquoi Mimic se cache-t-elle derrière le bonhomme?

P9: 1. Combien de balles de neige Picnic lance-t-il?
2. Pourquoi Mimic se cache-t-elle derrière le bonhomme?

P11: 1. Quand commence-t-il à faire noir en hiver?
2. Pourquoi Picnic appelle-t-il Mimic?

4. La démarche expérimentale

Il ne fait aucun doute que le discours narratif est très fréquemment utilisé actuellement dans les classes maternelles, et jusqu'à la fin du premier cycle du primaire, malgré les difficultés rencontrées par les jeunes élèves dans leur démarche d'appropriation de ce type de discours. Ces difficultés ont été ignorées pendant longtemps. Elles sont maintenant en voie d'être retracées et analysées par certains psycholinguistes et psychologues cognitifs. Heureusement, pour les chercheurs et les éducateurs, des travaux de recherche assez éclairants en ce domaine sont maintenant disponibles.

4.1 L'étude théorique des modèles d'analyse cognitifs

Nous avons donc commencé la démarche expérimentale de notre recherche par une initiation aux modèles cognitifs d'analyse du discours. À cet effet, nous avons suivi un séminaire de recherche intitulé "Discourse Analysis in the Cognitive Science Paradigm", donné à l'Université McGill et animé par Frederiksen lui-même autour d'un modèle d'analyse (1975, 77, 81). D'autres auteurs tels Kintsch (1974-1975), Rumelhart (1975-77) et Schank (1975) présentent aussi des schèmas à fondements psychologiques étudiant les processus cognitifs impliqués dans la compréhension du discours[11]

Après une étude rapide mais sélective de l'ensemble de ces techniques, le modèle d'analyse de la structure propositionnelle du discours de Frederiksen (1975) nous a semblé être le plus pertinent à la recherche en cours, entre autres, parce qu'il offre de nombreux exemples à partir des histoires racontées aux enfants ou par des enfants dans des situations naturelles.

---

11. Ces auteurs et leurs travaux ont été mentionnés déjà au chapitre 2 de ce rapport, au moment de discuter l'état de la question.

Il serait hors de propos d'exposer la méthode complète d'analyse propositionnelle d'un fragment de discours dans le cadre de cette recherche. Malgré cela, l'attention doit être attirée sur le fait que c'est l'étude détaillée et approfondie de la structure propositionnelle des corpus d'enfants qui jette la lumière sur le lieu des difficultés rencontrées et leur nature spécifique. Comme cela suppose un long et minutieux travail, nous nous proposons de poursuivre cette étude, tout en l'élargissant à un plus grand nombre de sujets, dans une recherche subséquente (1983-84).

Pour les besoins de la recherche actuelle, nous nous sommes inspirée de ce modèle pour faire une première évaluation des données recueillies. Nous avons aussi emprunté à Frederiksen son diagramme des performances cognitives pour en faire la base théorique de l'élaboration des unités pédagogiques offertes comme matériel de travail aux petits élèves de quatre, cinq et six ans et à leurs éducatrices.

4.2 La conception et l'exécution du matériel

En général, les livres pour enfants présentent des textes accompagnés d'illustrations ou bien des illustrations, accompagnées de textes. Parfois, il n'y a que des images sans texte. Lorsque les livres sont destinés aux tout-petits, il est extrêmement rare d'en trouver ne contenant que du texte écrit. Cependant, dans ces trésors de discours narratif que renferme la littérature enfantine québécoise ou étrangère, on ne trouve pas encore d'ouvrages ou de collections qui permettent aux débutants de s'approcher du décodage linguistique par étapes intermédiaires de représentation graphique symbolique plus ou moins figurative ou motivée.

C'est pourquoi il a fallu inventer et fabriquer de toute pièce ce genre de matériel. Tout en respectant la structure interne du discours narratif, nous avons composé des textes, un pour chaque saison. Ces textes

ont été pensés en fonction des intérêts, de l'expérience vécue, du vocabulaire familier et affectif des enfants des deux sexes. Ils ont aussi été rendus équivalents en densité propositionnelle, pour des fins de comparaison des performances.

Ces quatre textes ont douze paragraphes ou strophes chacun. Ce nombre s'imposait afin de pouvoir rencontrer la contrainte du glissement progressif de la représentation, à partir de l'image globale et multidimensionnelle jusqu'au texte linguistique écrit en commençant par l'oral plus familier aux enfants.

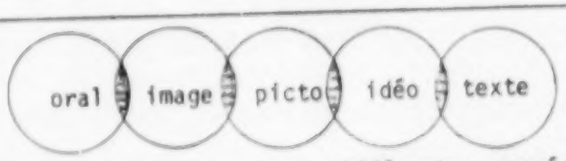


Figure 1: Intersections entre les cinq différentes représentations symboliques utilisées dans l'expérimentation.

Cette obligation de représenter le message en images, pictogrammes et idéogrammes a engendré des difficultés de composition de nature linguistique aussi bien que sémantique. De là une phraséologie moins polie qu'elle n'aurait dû être. Mais cette considération est secondaire puisque le but recherché était de faciliter de la compréhension et non le plaisir esthétique de l'écoute orale.

L'ensemble comprend 48 strophes dont 36 de cinq à six phrases chacune à représenter en images, pictogrammes ou idéogrammes. Une étudiante graphiste a proposé les modèles qui ont été testés auprès d'enfants représentatifs de la clientèle visée et recommencés chaque fois qu'ils s'avéraient non évocatifs pour la plupart d'entre eux. Ils ont été ensuite dessinés en noir sur carton blanc puis plastifiés et arrondis afin d'éviter toute blessure aux petits utilisateurs. Sur les grandes images-thèmes, les seules en couleur, une attention particulière a été portée à la représentation d'enfants handicapés physiquement ou appartenant à des races différentes.

C'est ce matériel qui a été utilisé auprès des élèves de prématernelle, de m nelle et de première année qui ont collaboré à la recherche, pour fins d'observation et d'expérimentation.

4.3 La rencontre des éducatrices et des enfants

Afin de rendre possible l'observation structurée des enfants et l'expérimentation du matériel, des contacts ont été établis avec des établissements éducatifs. Une garderie, une école maternelle et une classe de première année ont été sélectionnées d'après les possibilités de collaboration et les disponibilités des éducatrices[12]. Les rencontres avec ces éducatrices nous ont permis d'expliquer la démarche expérimentale et de nous informer sur la richesse de l'environnement écrit offert aux petits élèves ainsi que sur l'approche pédagogique préconisée par les responsables, les intérêts des enfants et leur sensibilité au discours narratif oral et écrit.

Pour l'éducatrice, c'était une nouvelle occasion de prendre conscience de l'importance de ce type de discours chez les débutants en lecture et en écriture. C'était aussi un moment d'échange et d'apprentissage, de part et d'autre, sur les possibilités d'exploitation de l'image et de ses dérivés dans un travail d'initiation à la compréhension et à la production d'histoires écrites. Ces échanges ont aussi favorisé la réflexion sur une utilisation différente des livres de bibliothèques et des méthodes de lecture.

---

12. Il est à propos ici de remercier sincèrement madame Marguerite Saint-Cyr, titulaire de première année à l'école Notre-Dame-du-Rosaire de la C.S.C.S.; madame Rita Fortier, responsable du laboratoire de pédagogie préscolaire, à l'Université de Sherbrooke et madame Hélène Denis, directrice de la garderie Tout-petit-Toute-petite de Sherbrooke pour leur collaboration empressée à cette recherche.

Cette collaboration, éducatrices-équipe de recherche, doit se continuer au cours de l'année prochaine (1983-84) alors qu'un nombre plus grand d'enfants sera sélectionné pour participer à la démarche d'apprentissage de même qu'à l'expérimentation évaluative de fin d'intervention.

Les premières rencontres avec les enfants ont servi d'abord à tester le matériel puis à observer leurs réactions et à écouter leurs commentaires. En conséquence, suite à chacun de ces essais, le matériel a été réajusté, les dessins modifiés, certaines parties du texte corrigées. C'est ainsi, par exemple, que les paragraphes ou strophes devant être représentés en pictogrammes ou en idéogrammes ou en mots écrits ont été réduits à cinq phrases chacun, les enfants, surtout les plus jeunes, perdant le fil de l'histoire lorsque la représentation graphique s'étalait trop longuement sur le pochoir.

Une fois le matériel et la démarche considérés à point pour la poursuite des objectifs de la recherche, une intervention plus structurée a permis aux enfants de se familiariser avec l'ensemble des éléments constitutifs de cette démarche et de leur fonctionnement. Les petits élèves se sont amusés à réduire ou à étendre les phrases, à substituer ou interchanger les éléments, à symboliser de différentes façons. Ils se sont exprimés oralement, ont passé leurs commentaires sur les images, les pictos, l'ordre à établir dans les séquences. Ils ont produit des histoires en se servant du matériel et de leur créativité propre.

4.4 La cueillette des données

Afin de recueillir un corpus suffisamment ordonné pour pouvoir servir à une évaluation plus structurée des performances, un protocole d'interaction intensive avec le matériel a été élaboré. Douze enfants ont été choisis au hasard à l'intérieur des groupes-classes collaborant à la recherche: quatre enfants de quatre ans, quatre de cinq ans et quatre de six ans, partagés également entre les deux sexes.

Pendant les mois de mai et juin, chaque enfant a été rencontré individuellement à quelques reprises, deux ou trois fois, selon l'âge de l'enfant ou l'emploi du temps de l'institution éducative concernée. Chaque séance a été filmée sur vidéo et enregistrée au magnétophone.

Dans un premier temps, on familiarisait l'enfant avec les membres de l'équipe de recherche non encore rencontrés: technicien en audiovisuel, auxiliaire de recherche, et les appareils audiovisuels. Ensuite, on lui rappelait le fonctionnement du matériel en le resituant dans le contexte du discours narratif oral, puis écrit, selon le mode des pictogrammes, idéogrammes, images et mots.

Puis l'enfant vivait la séquence d'activité. Une des quatre saisons était assignée arbitrairement à chaque sujet, comme son thème, par l'expérimentatrice. Celui-ci se servait alors d'écouteurs pour prendre connaissance du début de l'histoire enregistré sur magnétocassette, sachant qu'il aurait ensuite à raconter ce qu'il entendrait. Sur la cassette, la voix du narrateur ou de la narratrice (autre que l'expérimentatrice) repétait le titre de l'histoire et la consigne du rappel. Quand la strophe (huit ou neuf phrases) du début était terminée, l'enfant enlevait les écouteurs et était invité à raconter l'histoire à l'expérimentatrice. Celle-ci l'encourageait verbalement sans aider au rappel. Si l'enfant ne se souvenait de rien, elle le faisait parler sur son expérience personnelle afin de maintenir le climat de confiance nécessaire à la poursuite des activités.

Suivaient deux questions sur le texte, une factuelle, l'autre inférentielle. Ce type de questions revenait à chaque groupe de deux activités. Si l'enfant ne répondait pas ou donnait une mauvaise réponse, l'expérimentatrice donnait la version appropriée dans une conversation naturelle avec lui afin de ne pas faire obstacle au reste de l'expérimentation et de ne pas laisser l'enfant dans un sentiment d'échec.

L'activité de production qui terminait la série était vécue à l'aide de banques de matériels graphiques: images, pictogrammes, idéogrammes et mots. Quatre grands cartables contenant ces matériels étaient ouverts devant l'enfant qui se servait lui-même pour composer son texte, ou bien il puisait dans des enveloppes recélant les mêmes matériels. Il disposait les éléments sélectionnés à sa guise sur la table et lisait ou racontait ce qu'il voulait signifier par cet agencement de symboles ou signes graphiques. L'expérimentatrice pouvait poser des questions d'éclaircissement. À l'occasion, elle aidait l'enfant à trouver les cartes dont il avait besoin.

Dès qu'un enfant donnait des signes de fatigue ou de démotivation, il était retourné à son groupe-classe et revenait plus tard (soit le même jour ou un autre jour) pour terminer l'expérimentation.

Les vidéos et audiocassettes ont été dûment étiquetés au nom des sujets avec spécification de la date de naissance et de l'institution éducative de provenance. L'expérimentation évaluative terminée, chacune des cassettes a été visionnée et chaque corpus transcrit, pour fins d'analyse et d'évaluation par rapport à la compréhension du discours narratif écrit.

4.5 L'analyse des données et l'amendement du matériel

Il va sans dire qu'une recherche appliquée d'une durée d'un an ne permet pas une analyse en profondeur des structures propositionnelles des performances de compréhension et de production des sujets testés. Le but de cette recherche est plutôt de fournir un matériel didactique pour le discours narratif, sous forme d'unités pédagogiques tenant compte des intérêts, des habiletés et aussi des difficultés des enfants du préscolaire et de première année. Ce matériel est pensé pour servir à l'intervention de l'éducatrice auprès de ses jeunes élèves afin de favoriser chez eux l'appropriation du discours narratif au moment des premiers apprentissages du code linguistique écrit.

Le cartable-pochoir était ensuite introduit et la 2e activité vécue à partir du paragraphe de l'histoire représenté graphiquement par des images ordonnées en séquences logiques ou chronologiques. L'expérimentatrice disposait les cartes en suivant les lignes, de gauche à droite, sans rien dire. L'enfant lisait ou racontait cette partie d'histoire en s'aidant des cartes disposées devant lui. Il s'agissait là bien sûr d'une lecture de compréhension et non d'un décodage formel. L'expérimentation se continuait ainsi, d'après le modèle du tableau 1, en deux ou trois séances selon le sujet.

Tableau 2

Le discours narratif au préscolaire (schéma expérimental)

1	2	3	4	5	6
— image du thème — discours oral	séquence d'images	séquences d'images + pictogrammes lues par l'examinatrice	séquence d'images + pictogrammes	séquence de pictogrammes lue par l'examinatrice	séquence de pictogrammes
— rappel devant l'image — réponse à 2 questions	lecture de compréhension	— rappel devant la séquence — réponse à 2 questions	lecture de compréhension	— rappel devant la séquence — réponse à 2 questions	lecture de compréhension
7	8	9	10	11	12
séquence de pictos + idéos lue par l'examinatrice	séquence de pictos + idéos	séquence de pictos-idéos + mots lue par l'examinatrice	séquence de pictos-idéos + mots	texte écrit lu par l'examinatrice	texte écrit
— rappel devant la séquence — réponse à 2 questions	lecture de compréhension	— rappel devant la séquence — réponse à 2 questions	lecture de compréhension	— rappel devant le texte — réponse à 2 questions	lecture de compréhension
13					
À la suite de ces situations de compréhension, une tâche de production: l'enfant est devant une banque d'images, de pictogrammes, d'idéogrammes et de mots. Il choisit son matériel de base et produit une histoire. Il la lit (ou la raconte) à haute voix au bénéfice de l'examinatrice.					

L'activité de production qui terminait la série était vécue à l'aide de banques de matériels graphiques: images, pictogrammes, idéogrammes et mots. Quatre grands cartables contenant ces matériels étaient ouverts devant l'enfant qui se servait lui-même pour composer son texte, ou bien il puisait dans des enveloppes recélant les mêmes matériels. Il disposait les éléments sélectionnés à sa guise sur la table et lisait ou racontait ce qu'il voulait signifier par cet agencement de symboles ou signes graphiques. L'expérimentatrice pouvait poser des questions d'éclaircissement. À l'occasion, elle aidait l'enfant à trouver les cartes dont il avait besoin.

Dès qu'un enfant donnait des signes de fatigue ou de démotivation, il était retourné à son groupe-classe et revenait plus tard (soit le même jour ou un autre jour) pour terminer l'expérimentation.

Les vidéos et audiocassettes ont été dûment étiquetés au nom des sujets avec spécification de la date de naissance et de l'institution éducative de provenance. L'expérimentation évaluative terminée, chacune des cassettes a été visionnée et chaque corpus transcrit, pour fins d'analyse et d'évaluation par rapport à la compréhension du discours narratif écrit.

4.5 L'analyse des données et l'amendement du matériel

Il va sans dire qu'une recherche appliquée d'une durée d'un an ne permet pas une analyse en profondeur des structures propositionnelles des performances de compréhension et de production des sujets testés. Le but de cette recherche est plutôt de fournir un matériel didactique pour le discours narratif, sous forme d'unités pédagogiques tenant compte des intérêts, des habiletés et aussi des difficultés des enfants du préscolaire et de première année. Ce matériel est pensé pour servir à l'intervention de l'éducatrice auprès de ses jeunes élèves afin de favoriser chez eux l'appropriation du discours narratif au moment des premiers apprentissages du code linguistique écrit.

L'analyse des performances des douze sujets choisis a été faite avec l'aide d'un consultant psychologue, spécialiste de l'écrit[13]. Elle est basée sur une observation en situation et des comparaisons, forcément sommaires, d'après l'âge et le sexe des sujets. Elle s'oriente vers la précision du lieu et de la nature des difficultés rencontrées.

---

13. Robert James Bracewell, professeur d'éducation à l'Université McGill, a gracieusement offert ses services et sa compétence en consultation pour l'analyse de données recueillies dans cette étude. Nous tenons ici à le remercier.

LE DISCOURS NARRATIF AU PRÉSCOLAIRE

Tableau 3

Grille d'analyse des observations recueillies

Non pertinence	Éléments d'observation	Situation des difficultés	Domaine de référence
	1. Motivation	peu beaucoup	
☐	1.1 L'enfant collabore-t-il (elle) à la situation d'expérimentation?	1 2 3 4 5	Psychologie sociale affective
☐	1.2 L'enfant est-il (elle) intéressé(e) par le thème proposé?	1 2 3 4 5	
☐	1.3 L'enfant est-il (elle) intéressé(e) par le matériel?	1 2 3 4 5	
		total:	
	2. Décodage		
	2.1 Les images		Linguistique Syntaxique Sémiotique
☐	2.1.1 L'enfant décode-t-il (elle) les images?	1 2 3 4 5	
☐	2.1.2. Les séquences d'images?	1 2 3 4 5	
☐	2.1.3 Dans une phrase?	1 2 3 4 5	
☐	2.1.4 Dans plus d'une phrase?	1 2 3 4 5	
	2.2 Les pictogrammes		
☐	2.2.1 L'enfant décode-t-il (elle) les pictogrammes?	1 2 3 4 5	
☐	2.2.2 Les séquences de pictogrammes?	1 2 3 4 5	
☐	2.2.3 Dans une phrase?	1 2 3 4 5	

Non pertinence	Éléments d'observation	Situation des difficultés (peu — beaucoup)	Domaine de référence
☐	2.2.4 Dans plus d'une phrase?	1 2 3 4 5	
	2.3 Les idéogrammes		
☐	2.3.1 L'enfant décode-t-il (elle) les idéogrammes?	1 2 3 4 5	
☐	2.3.2 Les séquences d'idéogrammes?	1 2 3 4 5	
☐	2.3.3 Dans une phrase?	1 2 3 4 5	
☐	2.3.4 Dans plus d'une phrase?	1 2 3 4 5	
	2.4 Les mots		
☐	2.4.1 L'enfant décode-t-il (elle) les mots?	1 2 3 4 5	
☐	2.4.2 Les séquences de mots?	1 2 3 4 5	
☐	2.4.3 Dans une phrase?	1 2 3 4 5	
☐	2.4.4 Dans plus d'une phrase?	1 2 3 4 5	
		total:	
	3. Compréhension		Communication Psychologie cognitive
☐	3.1 L'enfant construit-il (elle) du sens à partir des signes graphiques perçus?	1 2 3 4 5	
☐	3.2 Peut-il (elle) rappeler l'histoire?	1 2 3 4 5	
☐	3.3 Peut-il (elle) répondre aux questions?	1 2 3 4 5	
		total:	
	4. Appropriation des codes		Apprentissage Psychologie cognitive Sémiotique linguistique
	4.1 L'enfant s'habilite-il (elle) à l'utilisation du code		
☐	4.1.1 iconique?	1 2 3 4 5	
☐	4.1.2 pictographique?	1 2 3 4 5	
☐	4.1.3 idéographique?	1 2 3 4 5	
☐	4.1.4 linguistique?	1 2 3 4 5	
	pour comprendre un message dans ce qu'il (elle) perçoit?		

Non pertinence	Éléments d'observation	Situation des difficultés	Domaine de référence
	4.2 L'enfant s'habilite-t-il (elle) à l'utilisation du code	peu beaucoup	
☐	4.2.1 iconique?	1 2 3 4 5	
☐	4.2.2 pictographique?	1 2 3 4 5	
☐	4.2.3 idéographique?	1 2 3 4 5	
☐	4.2.4 linguistique?	1 2 3 4 5	
		total:	
	5. Cadre interprétatif		Apprentissage Structure cognitive Genre littéraire ou type de texte
	5.1 L'enfant s'habilite-t-il (elle) par l'utilisation du code		
☐	5.1.1 iconique?	1 2 3 4 5	
☐	5.1.2 pictographique?	1 2 3 4 5	
☐	5.1.3 idéographique?	1 2 3 4 5	
☐	5.1.4 linguistique?	1 2 3 4 5	
	à saisir la trame narrative du texte? (situation-noeud-dénouement)		
	5.2 L'enfant s'habilite-t-il (elle) par l'utilisation du code		
☐	5.2.1 iconique?	1 2 3 4 5	
☐	5.2.2 pictographique?	1 2 3 4 5	
☐	5.2.3 idéographique?	1 2 3 4 5	
☐	5.2.4 linguistique?	1 2 3 4 5	
	à produire un discours à dominante narrative?	total:	
			Grand total:

À la lumière de cette première analyse, le matériel a été amendé pour prendre la forme sous laquelle il sera offert aux éducatrices et éducateurs du préscolaire et de première année. Certaines images trop chargées ont été éliminées; des pictos non significatifs ou ambigus ont été transformés, des idéos trop compliqués ont été simplifiés et fusionnés. Les banques ont été enrichies et le guide pédagogique a été modifié pour correspondre davantage aux motivations spontanées des enfants et pour répondre plus adéquatement aux difficultés qu'ils rencontrent.

Une recherche fondamentale subséquente (1983-84) faite avec la participation d'un plus grand nombre de sujets nous permettra cette fois d'approfondir l'analyse de la structure propositionnelle des performances d'enfants et de la nature des difficultés rencontrées.

5. Les résultats

Dans l'ensemble des groupes visités, une observation générale a été effectuée. Il en ressort une donnée claire, à savoir que tous les enfants, à quelques exceptions près, sont intéressés et désireux d'interagir avec le médium écrit. Nous avons examiné douze enfants en particulier, en situation d'expérimentation hors du groupe-classe avec enregistrement vidéoscopique et magnétophonique. Ces enfants ont été choisis au hasard à partir de leur groupe-âge[14]. Nous avons comparé leurs rappels aux textes (sur une base syntaxique seulement) et examiné leurs réponses aux questions. Nous en discutons ici en termes d'observation[15], à partir de la grille d'observation proposée (p. 48).

5.1 La motivation

Tous les enfants collaborent à la situation d'expérimentation sauf deux. Ce sont deux filles de cinq ans qui en sont à leur dernière journée de classe (prématernelle) et qui disent adieu à leur jardinière. Elles sont réticentes à quitter leur salle de classe pour venir interagir avec une expérimentatrice qu'elles connaissent peu et un matériel qui les intéresse, mais qui ne l'emporte pas, on le comprend, sur la situation émotive et affective qui prévaut. On peut supposer que dans des circonstances normales, elles auraient été heureuses de collaborer. Fait intéressant à noter, les deux garçons qui vivaient la même situation, en tout cas pour la dernière entrevue, n'ont pas réagi de la même façon. Les autres enfants prêtent volontiers leur concours et vivent la situation d'expérimentation sans aucune gêne voire même en y prenant plaisir: le matériel audiovisuel installé dans la pièce les dérange à peine.

---

14. Un merci très spécial à Myriam, Jennifer, Martin et Simon, 6 ans; Guillaume, Ghislain, Marianne et Valérie, 5 ans; Marie-Eve, Vincent, Stéphane et Daphné, 4 ans: qui ont bien voulu travailler avec nous afin de nous permettre de les observer.

15. Les analyses en profondeur sur le plan densité propositionnelle et inférences seront effectuées dans une prochaine recherche expérimentale.

Le thème intéresse tous les sujets examinés. Il fait appel au vécu et aux connaissances de ces tout-petits. Il leur est familier tout en recelant des éléments nouveaux qui piquent leur curiosité. Les enfants de cet âge se projettent facilement dans les personnages et les événements vécus par les personnages. L'histoire, du début à la fin, est cependant trop longue pour qu'ils puissent faire le lien entre tous les éléments narratifs. Cette difficulté empêche l'intérêt d'être également soutenu jusqu'à la fin.

Le matériel en soi est motivant. Les séries d'images et de pictogrammes qui se déroulent dans le grand livre-pochoir et qui racontent une histoire captivent les enfants. Quelques-uns sont pressés de découvrir ce que dira telle ou telle série et se mettent à lire avant même que les cartes ne soient complètement étalées. Les idéogrammes et les mots écrits sont toutefois trop compliqués pour la majorité d'entre eux et ils perdent un peu l'intérêt manifesté jusque-là (9^{e} et 10^{e} paragraphes).

Il faut dire que ce matériel est destiné à être exploité pendant plusieurs semaines. Cela explique que dans une situation d'expérimentation où les sujets viennent 15 ou 20 minutes à la fois et de façon assez rapprochée, on ne peut qu'observer une certaine fatigue ou désintéressement vers la fin.

Cette remarque ne vaut pas pour les six ans qui interagissent avec le matériel beaucoup plus vite, ce qui raccourcit le temps écoulé entre le début et la fin. Le fil de l'histoire est ainsi conservé et cela soutient l'intérêt pour le matériel lorsqu'on est dans une situation d'expérimentation. D'autre part, tous les enfants manifestent un vif intérêt pour le fonctionnement de ce genre de matériel et ils s'en servent comme outil d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les périodes de production sont particulièrement appréciées. Là, le petit scripteur peut manipuler à sa guise; il place et déplace les cartes selon le contenu qu'il veut livrer et sa conception de la forme que doit prendre son message écrit. Les représentations graphiques l'attirent (sauf quelques dessins qui étaient mal réussis ou trop éloignés du connu de

l'enfant)[16]; elles l'amusent aussi et l'enfant trouve fascinant de pouvoir "écrire" avec des symboles qui sont immédiatement signifiants pour lui.

Quand il s'agit de la toute première initiation à ces arts langagiers, nommément la lecture et l'écriture, il semble assez évident qu'un matériel composé de pictogrammes et d'images séquentielles est un atout très valable pour soutenir le travail de l'apprenti. Avec un tel matériel, celui-ci apprend à organiser un contenu, à structurer des phrases et à les décoder en situation de communication écrite sans se heurter continuellement à un code qu'il ne comprend pas et qui ne fait du sens pour lui qu'après de longues heures de mémorisation et d'observation.

Quand ce premier apprentissage grammatical et lexical sera fait, les processus cognitifs permettant la compréhension ou le codage dans un contexte de communication étant mis en place et exercés, il sera nécessaire, mais dès lors facile, de remplacer les représentations pictographiques par le code linguistique écrit. Si cela se fait progressivement, l'enfant saisira sans difficulté la nécessité de convention et de règles qui régit l'utilisation d'un code donné et il fera le lien entre le code oral qu'il connaît déjà bien et le code écrit qu'il est en train d'apprendre, dans sa fonction de représentation d'idées liées à un référent.

5.2 Le décodage

Tous les enfants observés décodent les images de façon satisfaisante sur le plan contenu sémantique. Quand la représentation est réussie (ce qui était le cas pour la majorité des images présentées), ces images ne causent pas beaucoup de problème et conduisent immédiatement à l'idée qu'elles transmettent. Il faut toutefois se rappeler que l'image est multidimensionnelle et non nuancée. Elle dit ce que font les personnages sans les nommer et sans dévoiler, dans la plupart des cas, les intentions des actions illustrées. Ces lacunes sont souvent la cause d'une compréhension incomplète.

---

16. Une révision du matériel a été faite à partir de ces observations.

On peut remédier à ces lacunes, dans une certaine mesure, en utilisant les séquences d'images. Ces séquences sont assez bien comprises des enfants, même ceux de quatre ans. Les plus jeunes, cependant, arrivent difficilement à suivre une séquence de plus de trois images (3 phrases). Ils ont tendance alors à décrire les illustrations plutôt qu'à les relier entre elles dans une quelconque dépendance bien qu'ils semblent malgré tout avoir une idée globale de ce qui est représenté par la séquence.

Si le lien entre les images n'est pas saisi, plusieurs enfants de quatre et cinq ans inventent ce qui leur semble manquer à la cohérence de l'histoire. Les inférences ainsi générées servent pour la plupart la logique ou la relation avec les expériences vécues. Le fait que le code iconographique soit un médium moins précis, et par conséquent plus ouvert, explique peut-être qu'il suscite la production d'inférences chez les tout-petits.

Les pictogrammes, pour leur part, piquent la curiosité des enfants. C'est une symbolisation qui rejoint même les plus jeunes car ceux-ci se projettent dans les personnages et sont fort stimulés par la mobilité des cartes. Ils donnent l'impression, en situation de lecture et d'écriture, qu'ils intuitionnent le rapprochement du code écrit que ce matériel permet.

En effet, les pictogrammes sont plus facilement articulables que les images et permettent de nuancer davantage la représentation des idées. Ceux qui illustrent des personnages ou des objets de même que certains verbes ne causent pas de difficulté de décodage. Par contre, d'autres verbes et presque tous les adjectifs posent un problème d'apprentissage du code préalable à la performance. Il faut, dans le cadre de ce travail, les considérer comme appartenant à la catégorie des idéogrammes.

La séquence de pictos est celle qui a été de lecture et de compréhension les plus faciles si on en juge d'après les performances des enfants. Même les plus petits réussissaient à rappeler davantage l'histoire avec une séquence de pictogrammes qu'avec une séquence d'images. Ce phénomène est peut-être dû à la qualité de précision de ce genre de représentation

mentionnée plus haut. Cette précision, cependant, est loin d'atteindre celle du code linguistique écrit, à preuve toutes les différences d'interprétation observées dans les performances de compréhension et de lecture, mais on peut penser qu'elle s'en rapproche.

En effet, les enfants de six ans et l'un ou l'autre de cinq ans ont été capables de lire et de comprendre des paragraphes entiers de l'histoire, écrits en pictogrammes, sans rien omettre ni du contenu sémantique ni de la forme littérale.

Chez les plus jeunes, une phrase assez simple, c'est-à-dire composée d'un ou deux sujets, d'un verbe et d'un ou plusieurs compléments d'objet (ou bien un complément d'objet et un complément circonstanciel) est facilement décodée si le référent est familier. Deux phrases simples à la suite l'une de l'autre ne causent pas beaucoup de problèmes non plus. Lorsque le texte s'allonge cependant, les sujets les moins habiles s'y perdent et ont recours à l'inférence à partir de leur vécu, pour combler les écarts entre ce qui leur paraîtrait logique et ce qu'ils pensent percevoir dans les représentations graphiques étalées sous leurs yeux.

Les idéogrammes, c'est-à-dire, dans notre travail, des représentations plus abstraites et plus conventionnelles, malgré leurs limites, restent un soutien pour la perception du contenu lexical ou sémantique. Ils constituent néanmoins une symbolisation plus laborieuse à décoder, se rapprochant ainsi du code linguistique. Appartiennent à cette catégorie la représentation des pronoms, des verbes ne signifiant pas des actions concrètes, certains adjectifs ou adverbes de temps, les locutions verbales, etc. Ce sont les éléments les plus compliqués à représenter et les plus difficiles à décoder. Là aussi, il faudrait plus de temps pour que les enfants puissent apprendre la signification et le fonctionnement de ces idéogrammes. On se pose alors la question de leur utilité.

Les enfants de quatre ans, pour la plupart se sont contentés de demander leur signification quand ils s'y attardaient, ou bien essayaient de les décrire, ou bien encore s'en servaient comme d'un tremplin pour inventer l'histoire qu'ils ne retrouvaient plus.

Les enfants de cinq ans s'y sont attardés davantage et retenaient parfois leurs significations lorsqu'ils les retrouvaient dans d'autres paragraphes. Ces symboles un peu bizarres ont semblé éveiller leur sens inné de la signification; ils s'y arrêtaient, questionnaient, essayaient de déchiffrer et relisaient les parties de phrases une fois qu'ils avaient compris.

Lorsque la tâche consistait à rappeler l'histoire après la lecture faite par l'examinatrice, les idéogrammes posaient moins de problèmes; bien au contraire, ils semblaient soutenir la mémoire. Sur les vidéos, le geste du petit élève, montrant du doigt l'idéogramme dont il se sert pour pouvoir continuer sa lecture ou son récit, est assez éloquent. Par contre, lorsque la tâche lui demandait de lire seul, ce genre de représentation devenait plus problématique. Alors, plusieurs enfants exprimaient leur difficulté ("C'est dur!"), butaient, abandonnaient ou inventaient de toute pièce.

Les enfants de six ans lorsqu'ils ont été examinés savaient déjà lire. Ils ont trouvé les idéogrammes plus difficiles que les mots. Malgré tout, ils se sont fort bien débrouillés et leurs rappels sont très près du texte original. Ils sont bien entendu plus familiers avec l'arbitraire d'un code et la structure de surface d'un message écrit.

Les mots, lorsqu'ils étaient accompagnés de représentations plus significatives (images, pictos, idéos), étaient considérés comme faisant partie de ce contexte imprécis, mystérieux mais nécessaire pour avoir un véritable message écrit et qui prendrait tout son sens avec le temps. Les enfants savent que les mots font partie du code linguistique utilisé par les adultes et ils les regardent avec convoitise, demandant à avoir accès à ce code.

Quand, dans l'expérimentation, le texte écrit est devenu le seul représentant du message (paragraphes 11 et 12 de chaque histoire), les enfants de six ans l'ont lu sans en omettre un mot et pour la plupart très rapidement. Les réponses aux questions ayant été également satisfaisantes, on peut supposer que le sens a été construit à partir de la structure de surface, du moins pour une bonne partie du texte.

Les plus jeunes enfants par contre n'ont pu que faire des hypothèses quant au contenu sémantique du dernier paragraphe. Pour l'avant-dernier, il s'agissait en réalité d'un rappel semblable à celui effectué lors de l'écoute du premier paragraphe raconté oralement. Plusieurs petits, cependant, ont tenu à rappeler l'histoire en suivant avec le doigt les mots écrits du texte.

5.3 La compréhension

La compréhension est un processus et une performance difficiles à définir et par conséquent à observer. Plusieurs moyens ont été utilisés pour mesurer la compréhension de texte: la méthode de closure; les questions-réponses; l'exécution d'une tâche; le mime (acting-out) et le rappel. Chez les tout-petits il semble que, pour avoir une mesure de la compréhension qui corresponde de plus près à la réalité, il faille utiliser une combinaison de ces méthodes ou de quelques-unes d'entre elles. Les jeunes enfants, en effet, éprouvent une difficulté particulière à exprimer ce qu'ils savent. Dans cette recherche, nous avons combiné le rappel, préconisé par Frederiksen (1975-80) afin de pouvoir en faire l'analyse propositionnelle et les questions préconisées par Lehnert (1978) et Trabasso (1981)

En comparant les rappels des enfants au texte original, il ressort que plus l'enfant est âgé et plus le rappel qu'il fait se rapproche du texte sauf pour les paragraphes présentés oralement et sous forme d'images. Pour ces paragraphes du début de l'exercice, les enfants de cinq ans et même de quatre ans faisaient, à peu de chose près, aussi bien. Il semble assez clair ici que c'est un problème de mémoire auditive et en partie visuelle.

Dès que la mémoire est soutenue par la présence d'un code signifiant et suffisamment articulé (pictographique et idéographique), les rappels deviennent plus nuancés et ont tendance à reproduire l'original. Il est évident que, à partir de ces codes, l'enfant construit du sens et interprète les signes selon sa connaissance du monde et du langage en particulier, quel que soit son âge. Les réponses aux questions en témoignent car presque tous les enfants ont donné des réponses correctes quand il s'agissait de questions textuelles ou factuelles. Pour ce qui est des questions inférentielles les résultats sont plus modestes mais gravitent autour de 50% et plus, même chez les quatre ans.

Pour les plus petits, la longueur de l'histoire (12 strophes ou paragraphes) imposée par la contrainte du passage progressif d'une représentation figurative à une représentation arbitraire a été un obstacle à la compréhension globale. Chaque paragraphe était traité plutôt comme une entité indépendante du reste. À cinq ans déjà, les enfants font davantage de liens et rattachent plusieurs parties les unes aux autres. Il y a une recheche de cohérence dans l'action des personnages ou le déroulement des événements. Certains enfants inventent même ce qui leur semble manquer pour que cette cohérence soit exprimée. À six ans, l'exercice se faisant beaucoup plus rapidement, le lien logique entre les différents paragraphes reste évident pour l'enfant tout au long de l'histoire.

5.4 L'appropriation des codes

Une observation très intéressante a été faite auprès de la majorité des sujets examinés: il y a un phénomène d'apprentissage qui se produit depuis le début jusqu'à la fin. Cela explique peut-être le fait que certaines représentations jugées plus difficiles parce que plus arbitraires n'ont pas causé les difficultés attendues. Ainsi, les paragraphes du début sont en général moins bien réussis, si l'on en juge par les rappels, bien qu'ils présentaient un code oral, bien connu des enfants et un code iconographique presque aussi familier que l'oral. Les paragraphes représentés en pictos et en idéogrammes, demandant une maîtrise plus grande de la séquence et de la symbolisation plus arbitraire, ont été, pour la plupart, mieux réussis c'est-à-dire que les rappels sont plus complets, en comparaison avec le texte original et les questions, aussi bien répondues. L'enfant s'habilite donc à l'utilisation des codes pour arriver à comprendre le contenu sémantique du message qu'il perçoit.

Dans le domaine de la production, cette habilitation s'observe aussi, quoique de façon moins évidente. Les tout-petits aiment beaucoup manipuler les pictogrammes et les images pour produire un message et la mobilité de ce matériel est une motivation constante. L'enfant plus âgé (5 ans ½ et 6 ans) a une idée de départ et il cherche dans la banque de cartes, celles qui lui serviront à matérialiser cette idée "noir sur blanc" dans un agencement linéaire. Il se relit, déplace les cartes, en change quelques-unes et change parfois d'idée en cours de route s'il ne trouve pas la représentation adéquate pour exprimer ce qu'il veut. Les messages ainsi produits sont en général composés d'une phrase (exceptionnellement de deux) comprenant les éléments essentiels: sujet(s), verbe(s) et plus d'un complément. Plusieurs enfants ont recours aux mots écrits lorsqu'ils ne trouvent pas l'exacte représentation graphique qu'ils désirent. Cependant, quand un picto fait l'affaire, il est presque toujours préféré au mot écrit.

Les enfants plus jeunes produisent plutôt un alignement de cartes qui les intéressent par leur qualité picturale ou la fantaisie du moment. Ils représentent des groupes de mots entiers par une carte de sorte que, à l'encontre des aînés, il est très rare qu'ils exigent la présence des articles ou des prépositions dans leur produit. La plupart ont cependant le souci d'un sujet et d'un verbe. Parfois le sujet est multiple: le petit scripteur aligne tous les personnages qui l'intéressent, puis il place un picto-verbe soit avant, soit au-dessus ou en-dessous de la ligne. Plusieurs agissent de même avec les compléments, ce qui donne des phrases déséquilibrées du genre: "Mimic mange une pomme, des oignons, des carottes, de la soupe, de la purée, etc.". Plus ils en mettent long, plus ils sont fiers d'eux! La série de verbes est plus rare mais a été produite aussi. Dans ces cas, la phrase devient: "Maman mange, boit, chante, rit ... etc."

Dans chacun des cas cependant, le message écrit au moyen de ces codes idéographiques est compréhensible pour un récepteur connaissant le code. Le petit enfant est aussi capable de se relire et il prend soin de combler à l'oral ce qu'il n'arrive pas à exprimer à l'écrit de façon aussi nuancée qu'il le voudrait. C'est à l'oral par exemple qu'il fait part des relations de cause à effet ou de conditions ou encore de situation temporelle ou spatiale et d'intention. Ils sent confusément que bientôt le code linguistique écrit lui fournira des outils pour exprimer ces éléments.

Il ressort de l'observation des sujets qui ont participé à l'expérimentation que la compréhension et la production vont de pair. L'enfant comprend cependant davantage qu'il est capable de produire (6 ou 7 phrases de suite pour la compréhension, à peine 2 pour la production). Il faut toutefois être circonspect et ne pas prendre pour de la compréhension pleine et entière ce qui ne pourrait être que de la lecture littérale. Cela est moins un danger cependant avec l'utilisation de codes idéographiques, car ce sont les idées mêmes que ces codes transmettent et non les mots référant à ces idées.

5.5 Le cadre interprétatif

Le concept de discours narratif est assez bien saisi, semble-t-il, du moins sous sa forme de séquence d'événements. Fréquemment, les petits élèves ajoutent d'eux-mêmes les conjonctions exprimant la suite chronologique, qui sont absentes dans le texte ("et pis ... après là ... et pis là ... etc."). Mais une question se pose ici: la conjonction ajoutée par l'enfant exprime-t-elle une véritable succession dans le temps ou simplement une juxtaposition d'actions sans lien entre elles?
Malheureusement à cet égard, le matériel utilisé contenait, comme c'est le cas dans nombre d'histoires écrites pour les enfants d'âge préscolaire, une bonne part de description poétique ou familière, en plus de la trame narrative. De ce fait, il a été plus difficile de juger si le sujet saisissait ou anticipait un cadre narratif lorsqu'il était confronté avec le texte et ceci, malgré l'utilisation constante du mot histoire lors de l'expérimentation.

Certains d'entre eux, il est vrai, ont utilisé au moment des rappels les formules consacrées: "il était une fois" ou bien "ce jour-là ...". Mais il faudrait une analyse en profondeur des corpus, c'est-à-dire une analyse propositionnelle des rappels et une classification des inférences selon le modèle éprouvé de Frederiksen, pour pouvoir se prononcer validement quant à la présence active, chez les sujets, de structures cognitives leur permettant d'accéder au cadre interprétatif des textes présentés.

Les productions des enfants ont donné peu de renseignements sur l'habileté à construire un discours narratif. Ces productions étaient trop limitées et, en un certain sens, trop libres. En assignant des contraintes de type de discours aux enfants par le moyen de questions ou de consignes, on arriverait peut-être à observer, même chez les plus jeunes, cette connaissance opérationnelle de la macrostructure d'une histoire.

5.6 La critique du matériel et de la démarche

L'observation structurée a permis de déceler certaines lacunes du matériel et de la méthode utilisés. Quelques représentations non signifiantes ou ambiguës ont été remplacées et certains paragraphes écourtés ou rédigés autrement afin de permettre un décodage plus instantané. Parfois, le style de l'histoire s'en est trouvé appauvri, mais le but poursuivi étant la compréhension et non la lecture à haute voix, les corrections apportées visaient d'abord et avant tout cet objectif. Il est peut-être bon aussi que les petits se rendent compte que ces codes idéographiques ont leurs limites qui seront comblées, dans une certaine mesure, par l'utilisation éventuelle du code linguistique écrit. D'ailleurs, les enfants le sentent bien puisqu'ils comblent eux-mêmes à l'oral ce qui leur semble insuffisant à l'écrit.

Il doit être très clair que la démarche pédagogique proposée pour l'utilisation de ce matériel dans une situation normale n'est pas identique à la procédure de l'expérimentation. En effet, dans une classe maternelle, les intervenants ont toute l'année devant eux pour tirer parti d'un matériel mis à leur disposition. Enfants comme éducatrices doivent suivre leur rythme d'intérêt et de développement. Dès lors, les jeux de lecture et d'écriture sont insérés dans un contexte de vie beaucoup plus large et significatif et l'observation peut se faire de façon plus fidèle et complète. Il y a lieu d'espérer que l'apprentissage de la communication écrite n'en sera que plus naturel, satisfaisant et productif pour les tout-petits du préscolaire, eux qui désirent tellement commencer à lire et à écrire.

CONCLUSION

Cette recherche visait le développement d'une didactique de la lecture et de l'écriture au préscolaire ainsi que le perfectionnement des intervenants en ce domaine. À cet âge, les enfants sont très motivés pour commencer leurs premiers apprentissages en communication écrite. Ils ont entre les mains des livres d'histoires et on s'entend pour croire qu'ils ont développé les habiletés, les stratégies et les techniques nécessaires à la compréhension de ce type de texte. Pourtant de nombreuses difficultés tant de décodage que de compréhension et de production subsistent et les différences individuelles de performances sont considérables.

L'intervention pédagogique planifiée pour faciliter la tâche des débutants se concentre encore beaucoup sur le décodage ou les techniques d'association graphie-son, quand ce n'est pas son-graphie. Dans l'ensemble, cette intervention se limite encore aux six ans et plus, sans se préoccuper du préscolaire, c'est-à-dire des quatre et cinq ans.

Plusieurs études ont été entreprises depuis les années 70 sur le développement du langage oral et son rôle comme moyen de communication pour le jeune enfant. Très peu de recherches cependant se sont penchées sur la problématique de la compréhension du discours narratif écrit, lors des premiers apprentissages. Pour soutenir notre démarche au plan théorique, nous avons dû chercher des appuis du côté de la psychologie cognitive et en particulier auprès des modèles d'analyse propositionnelle et inférentielle, à l'intérieur de types de textes particuliers, présentés par Kintsch (1974) et Frederiksen (1975-81).

Le matériel idéographique qui a été développé au cours de cette étude était nécessaire à cause de l'ignorance du code linguistique écrit chez les jeunes enfants. Ce matériel a été conçu de façon à les amener progressivement vers la connaissance et une première maîtrise du code linguistique tout en travaillant continuellement en situation significative de base couvrant le travail d'une année. Il est divisé en unités pédagogiques. C'est l'utilisation fréquente et personnalisée du matériel par

les personnes intéressées qui en assurera l'amélioration et l'enrichissement. Il n'est proposé ici qu'à titre de cadre.

Après avoir étudié les sources théoriques cognitives, conçu les unités pédagogiques et observé les éducatrices et les enfants dans leur milieu de vie naturel, une expérimentation plus structurée a été menée auprès de 12 enfants choisis au hasard. Les entrevues avec les sujets ont été enregistrées sur vidéo et audiocassettes puis analysées sur une base d'observations organisées à partir d'une grille couvrant les principaux domaines de la communication et de l'apprentissage. Les contraintes de contexte situationnel, psychologique et linguistique ont été prises en considération, ainsi que les limites imposées par le matériel utilisé.

En nous inspirant de ces modèles et en élaborant un matériel d'écriture idéographique, nous avons voulu identifier chez les enfants d'âge préscolaire, certains processus cognitifs sous-jacents à la compréhension, à l'interprétation et à la production d'un discours narratif. Nous avons aussi voulu cerner certaines difficultés rencontrées par cette jeune clientèle à travers des tâches de compréhension et de production de discours narratif intermédiaires entre l'oral et l'écrit. L'assistance aux éducateurs et éducatrices du préscolaire et de première année dans leur habilitation à utiliser le discours narratif pour l'enseignement du français et le dépistage des difficultés était aussi visée.

Les résultats de cette expérimentation ne sont qu'une indication des habiletés de décodage, de compréhension et de production de discours narratif signifiant, déjà à l'oeuvre chez de jeunes élèves de quatre, cinq et six ans lorsque la représentation graphique utilisée est immédiatement allusive pour eux. Ils mettent aussi sur des pistes concernant les différences individuelles et les difficultés d'organisation de l'information selon un cadre interprétatif ou des schèmes particuliers.

Motivés au départ par la situation proposée, les jeunes sujets ont décodé les histoires jusqu'aux représentations plus arbitraires des idéogrammes. Même à ce stade, ils sont arrivés à tirer plus de la moitié des idées

contenues dans les textes. Ils ont progressivement appris à se servir des codes et à tenir compte des contraintes imposées par la situation, le matériel et le type de discours pour produire ou comprendre des textes. Le cadre ou la structure typique du texte pose davantage de problèmes.

Il faudrait une analyse en profondeur de la densité propositionnelle des rappels et de la nature des inférences effectuées, pour évaluer rigoureusement la compréhension des histoires par les jeunes enfants. Cette analyse scientifique fait l'objet d'une recherche subséquente à celle-ci.

BIBLIOGRAPHIE

ACHIM, P. et LESSARD, J.-C. (1981) Collection à mots découverts. Laval, Mondia.

BOWER, T.G.R. (1977) The Perceptual World of the Child. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

CHALKLEY, M.A. in KUCZAJ, S.A., HARBOUGH, B. (1982) What Children Think About the Speaking Capabilities of Other Persons and Things. Kuczaj, S. (Ed), Language development, vol. 2: Language, Thought and Culture. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

COOK-GUMPERZ, J., GUMPERZ, J. (1978) Context in Children's Speech. In N. Waterhouse, C. Snow (Eds), The Development of Communication. New York: Wiley.

Des livres et des jeunes. Revue de littérature de jeunesse. Vol. 5, no 13. Pour les tout-petits. Sherbrooke, automne, 1982.

FEAGANS, L. and FARRAN, D.C. (1981) How Demonstrated Comprehension Can Get Muddled in production. Developmental Psychology, vol. 17, no 6, 718-127.

FILLMORE, C.J. (1971) Some Problems for case grammar, in Richard J., O'Brien, S.J. (Ed). Report of the Twenty second round table meeting of linguistics and language studies. Washington: Georgetown University Press, 35-36.

FILLMORE, C.J. (1968) The case for case, In Emmon ach and Robert Harms (Edis) Universals in linguistic theory. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1-88.

FREDERIKSEN, C.H. (1975) Representing Logical and Semantic Structure of Knowledge Acquired from Discourse. Cognitive Psychology, December 1975, 7, 319-485(b).

FREDERIKSEN, C.H. (1980) Inference in preschool Children's Conversations: a cognitive perspective, in J. Green and C. Walet (Eds), Face to Face: The analysis of Social interaction in children. Norwood, N.J.: Ablex, 1980.

GLUCKSBERG, S. et al. (1975) The development of referential communication Skills. In F.O. Horowitz (Ed). Review of Child Development research, vol. 4, Chicago: University of Chigago Press.

HAKES, D.T. (1982) The Development of Metalinguistic Abilities: What Develops? In Kuczaj, S. (Ed). Language development, vol. 2: Language thought and Culture. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

HAUSEN, J. (1981) The effects of inference training and practice on young Children's reading comprehension. Reading Research Quarterly, 16 (3), 391-417.

KINTSCH, W. (1974) The representation of Meaning in Memory. Hillsdale. N.J.: L.E. Erlbaum Associates.

KINTSCH, W. et VAN DIJK, T.A. (1975) Comment on se rappelle et on résume des histoires. Langages, vol. 40, 98-116.

KOSE, G. et al. (1983) Children's comprehension of Actions Depicted in Photographs. Developmental Psychology, vol. 19, no 4, 636-643.

KUCZAJ, S.A. et HARBOUGH, B. (1982) What Children Think about the Speaking Capabilities of Other Persons and Things. In Language development, vol. 2: Language Tought and Culture. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

LATENDRESSE, L. (1980) Vérification de certains processus mentaux permettant la communication écrite chez des enfants de trois, quatre et cinq ans. Tomes 1 et 2. Mémoire de maîtrise. Université de Sherbrooke.

LATENDRESSE, L. (1980) Projet didactique axé sur la communication écrite spontanée pour les élèves de maternelle et de première année. In Vérification de certains processus mentaux. Tome 3. Université de Sherbrooke.

LATENDRESSE, L. et POUPART, M. (1981) Création d'un matériel type de lecture. Recherche appliquée. PPMF, Université de Sherbrooke.

LATENDRESSE, L. (1982) Évaluation de la communication écrite au préscolaire. PPMF, Université de Sherbrooke.

LEDERBERG, A.R. (1982) A framework for research on preschool children's speech modifications. In Kuczaj's (Ed). Language development, vol. 2: Language, Thought and Culture. Hillsdale, N.J: Erlbaum.

LANDIS, T.Y. (1982) Interaction between text and prior knowledge in children's memory for prose. Child development, vol. 53, 811-814.

LENTIN, L. et al. (1977) Du parler au lire, tome 3. Paris, ESF.

LEHNERT, W. (1977) Human and computational question answering. Cognitive science, vol. 1, 47-73.

MAYNE, W. (1981) Périlleuse aventure d'une chatte tigrée. Paris, Gallimard, 32 pages.

NELSON, K. (1978) How children represent knowledge of their world
and out of language: a preliminary report. In S. Siegler (Ed
Children's thinking: what develops? Erlbaum, Hillsdale, N.S.

Programme d'étude. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, m
1979.

PRÉFONTAINE, R. (1979) Échelle de langage et d'acquisition orthograph
que: Le Sablier.

PIAGET, J. (1926) The language and Thought of the Child, N.Y.: Ha
court Brace and World.

PALERMO, D.S. (1982) Theoritical issues in semantic development.
Kuczaj's (Ed). Language Development, vol. 1, Hillsdale, NJ.: E
baum.

PARIS, S.-G. et LINDANER, B.K. (1976) The role of inference in Ch
dren's comprehension and memory for sentences. Cognitive Psycholo
vol. 8, 217-227.

PARIS, S.G. (1975) Integration and inference in children's compreh
sion and memory. In Restle R.M. Shiffrin (Eds) Cognitive theo
vol. 1, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

PARIS, S.G., UPTON, L.R. Children's memory for inferiential relati
ships in prose. Child development, 1976, vol. 47, pp. 660-668.

RICHAUDEAU, F. (1981) Linguistique pragmatique. Paris, Retz.

RUMELHART, D.E. (1975) Notes on a schema for stories. In D.G. Bob
and A. Collins (Eds). Representation and understanding: Studies
cognitive science. New York, Academic Press.

RUMELHART, D.E. et ORTONY, H. (1977) The representation of Knowledge
memory. In R.C. Anderson, R. Spiro and W.F. Montague (Eds). Sc
ling and the acqusition of knewledge. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

RUMELHART, D.E., LINDSAY, P.H. NORMAN, D.A. (1972) Approcess model
long term memory, In Endel tulving and Wayne Donaldson (
Organizatopm of memory. New York: Academic Press, 198-248.

SCHANK, R. (1975) Identification of conceptualizations underl
natural language In R. Schank and K. Coly (Eds), Computer model
thought and language. San Francisco, Freeman.

SMITH, F. (1973) Psychholinguistics and reading. Holt, Rinehart
Winston Inc.

SMITH, F. (1974) Comprehension and Learning. Holt, Rinehart
Winston Inc.

TERS, F., et coll. (1977) L'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française. Paris, OCDL.

TRABASSO, T. et NICHOLS, D.W. (1978) Memory and inferences in the comprehension of narraties, In J. Becker and F. Wilkining (Eds), Informations integration by children. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

TIERNEY, R.J., BRIDGE, C. and CERA, M.J. (1978) The discourse processing operations of children. Reading Research Quarterly, no 4, 1978-1979.

TOURNEUR, D.K. ( ) Albums de Marmouset. Tournai, Casterman.

SCHERER, K.R., GILES, H. (Eds), (1979) Social markers in speech. New York, Cambridge University Press.

TREMBLAY, Y. et LEBLANC, S. (1981) Et si on lisait. Les Éditions Françaises. Québec/Montréal, méthode de lecture.

TURCOTTE-DELISLE, M. (1981) Les malurons. Montréal, C.E.C.

Annexe A

Exemple du matériel utilisé pour l'expérimentation et proposé comme modèle pour les unités poédagogiques

(L'ensemble du matériel est disponible à la didacthèque du PPMF de l'Université de Sherbrooke)

Le discours narratif au préscolaire

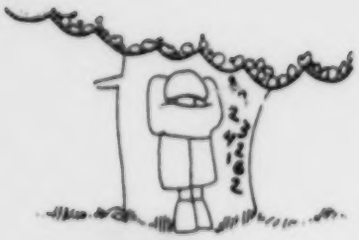
A. En lecture

Paragraphe 1: L'histoire est sur audiocasette. Un poster illustrant la saison est présenté à l'enfant: Printemps, été, automne, hiver.

Paragraphe 2: Un cartable-pochoir illustré de façon identique au poster est fourni à l'enfant pour chaque saison. Les cartes y sont disposées.

Séquence d'images prise dans la série automne.

Paragraphes 3 et 4: Séquence d'images et de pictogrammes prise dans la série printemps.

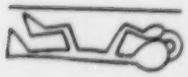


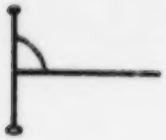
Paragraphes 5 et 6: Séquence de pictogrammes prise dans la série hiver.

Paragraphes 7 et 8: Séquence de pictogrammes et d'idéogrammes prise dans la série été.

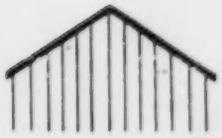
Paragraphes 9 et 10: Séquence d'idéogrammes et de mots prise dans la série été.

C' la

et 

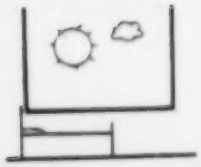
dans leur 

Le dans

le 

Les l'

la



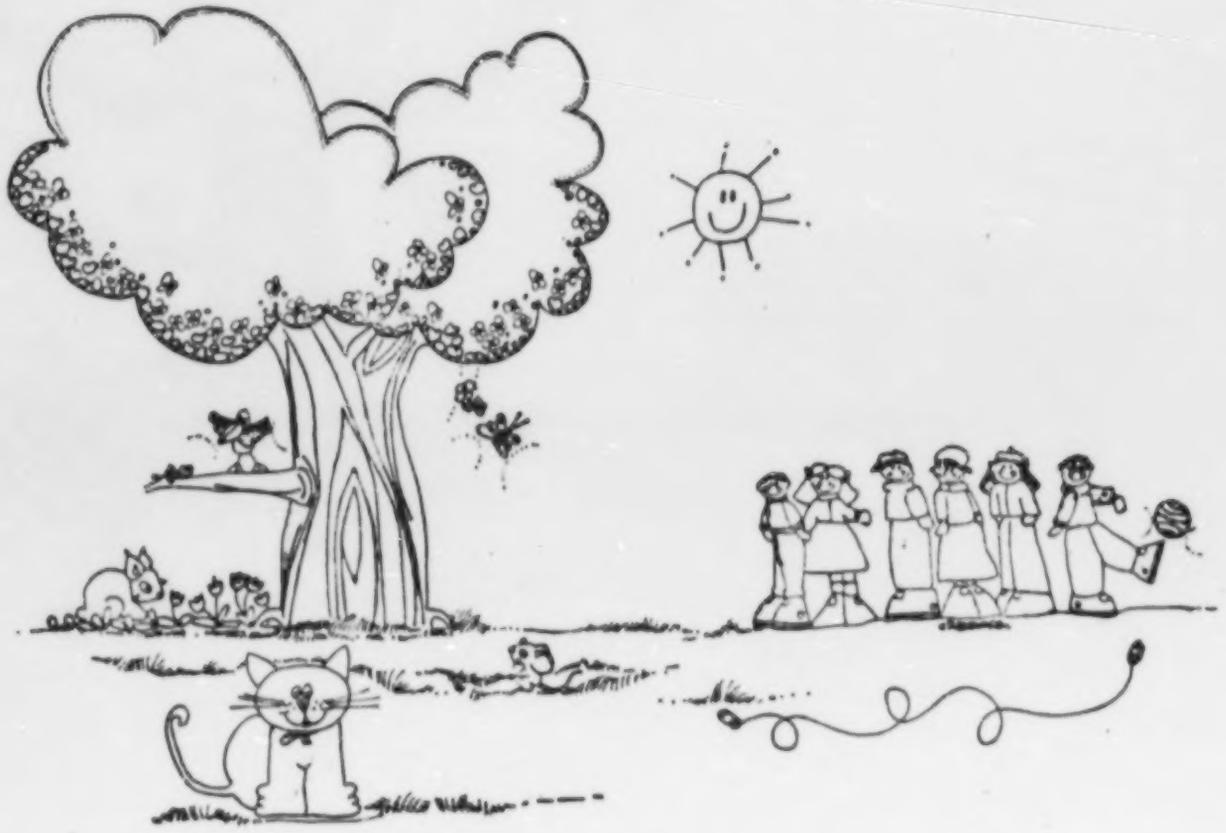
et

le

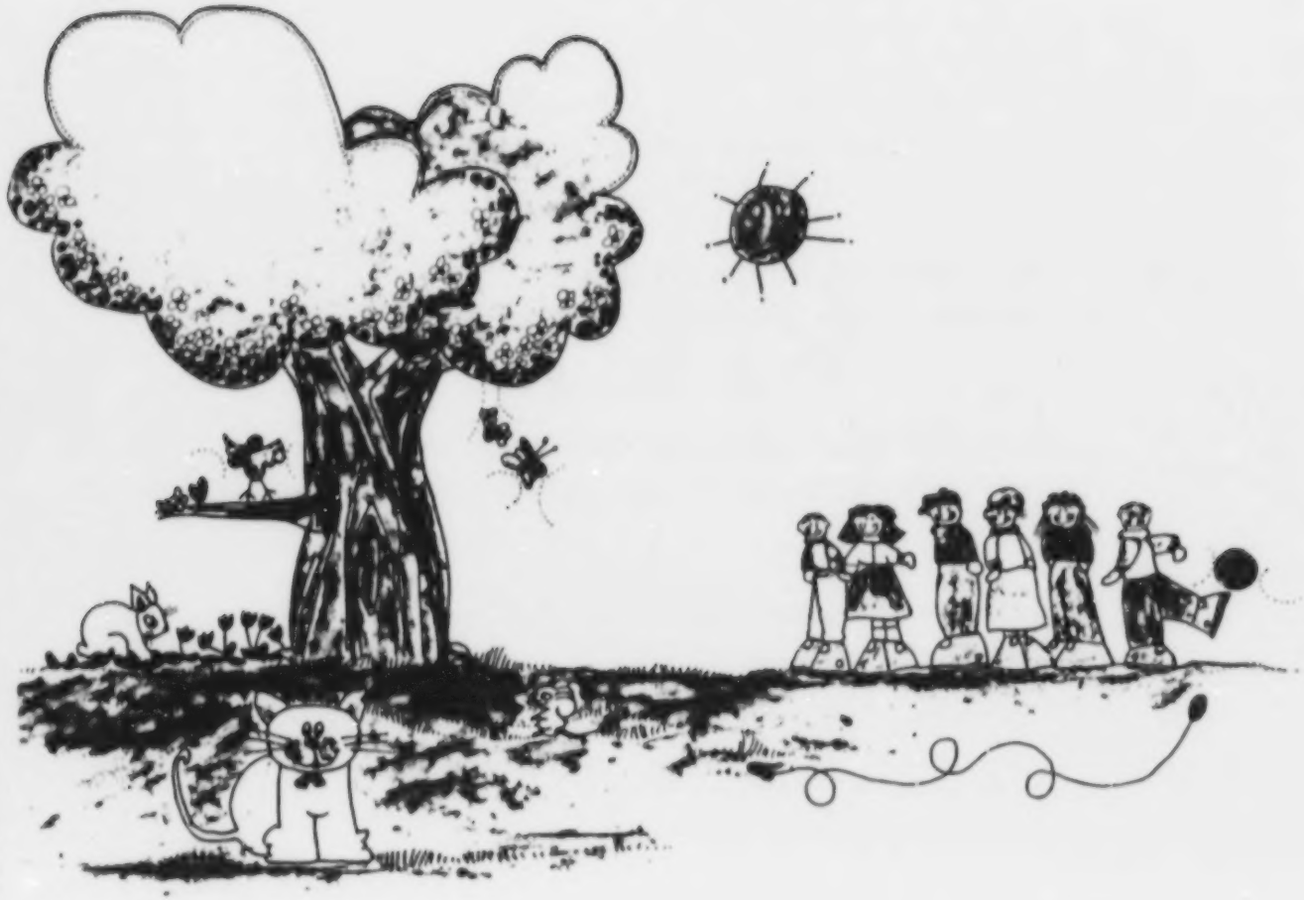
Paragraphes 11 et 12: Texte écrit. Printemps, été, automne, hiver.

Des questions de compréhension sont posées après cnaque paragraphe impair.

Picnic et Mimic



au printemps



Questions de compréhension

PRINTEMPS

C1 1- Comment s'appelle le chat de Mimic et Picnic?
2- Qu'est-ce que le chat attend?

C3 1- Qui joue à cache-cache avec Picnic et Mimic?
2- Pourquoi Mimic compte-t-elle 1...2...3...?

C5 1- Qui prépare la pâtée de Moustache?
2- Pourquoi le chat grimpe-t-il sur la chaise?

C7 1- Où le chat est-il assis pour se nettoyer?
2- Comment se fait-il que le chat reste gris après s'être nettoyé?

C9 1- Qu'est-ce qui frétille dans l'eau claire?
2- Qui sont les trois amis?

C11 1- Où se cache le soleil?
2- Pourquoi fait-il rentrer?

LE CHAT

Le soleil se cache derrière un gros nuage
Le vent secoue les premières feuilles du printemps
La pluie commence à tomber sur le ruisseau.
Le pré est tout mouillé.
Vite, il faut rentrer!

Picnic ramasse la canne à pêche
Mimic ramasse le bocal de vers
Moustache les laisse courir dans le pré
Un, deux, trois, quatre
D'un bond, il les rattrape!

Picnic et Mimic

en été

Questions de compréhension

ÉTÉ

C1 1- Quel âge a Mimic?
2- Pourquoi est-ce qu'on attend le vent?

C3 1- Qui tient la ficelle?
2- Pourquoi Mimic court-elle très vite avec le cerf-volant?

C5 1- Qu'est-ce que le cerf-volant rencontre dans le ciel?
2- Comment se fait-il qu'il n'y a pas de nuages?

C7 1- Que font Mimic et Picnic?
2- Pourquoi Picnic et Mimic ont-ils du plaisir?

C9 1- Où est le cerf-volant la nuit?
2- Pourquoi attend-il le jour et le vent?

C11 1- Quel temps fait-il aujourd'hui?
2- Pourquoi le cerf-volant ne sort-il pas?

LE CERF-VOLANT

Il pleut aujourd'hui
Picnic et Mimic jouent dans la maison
Pas de sortie pour le cerf-volant
Le vent est tout mouillé

Le cerf-volant reste avec ses amis à l'abri du hangar
Et rêve de ciel bleu, d'oiseaux et de belles fleurs.
Le cerf-volant n'aime pas les gros nuages,
Parce qu'ils l'empêchent de voler.

Picnic et Mimic

en automne

Questions de compréhension

AUTOMNE

C1 1- En quelle saison l'histoire se passe-t-elle?
2- Comment peut-on faire des dents, des yeux, un nez à la citrouille?

C3 1- Qui fait la soupe à la citrouille dans l'histoire?
2- Pourquoi Mimic apporte-t-elle une marmite et une cuillère?

C5 1- Qui mange de la purée de citrouille?
2- Pourquoi les enfants demandent-ils une deuxième assiettée?

C7 1- Avec quoi Mimic taille-t-elle des yeux à la petite citrouille?
2- Pourquoi Mimic vide-t-elle la citrouille de ses graines?

C9 1- Comment s'habille Picnic pour l'Halloween?
2- Pourquoi faut-il prendre un sac et une tirelire pour passer l'Halloween?

C11 1- Qui accompagne les enfants sur la rue?
2- Qui sont les fantômes et les sorcières qui courent dans le vent?

LA CITROUILLE

Les enfants sortent sur la rue
Maman les accompagne
C'est le grand soir de l'Halloween.
Les citrouilles allumées ricanent dans les fenêtres
Fantômes et sorcières courent dans le vent

Il est très tard
Picnic et Mimic rentrent à la maison
Maman porte le gros sac
Il n'y a plus rien sur la table
Maman y verse les trésors recueillis.

Picnic et Mimic

en hiver

Questions de compréhension

HIVER

C1 1- L'hiver, comment faut-il s'habiller?
2- Pourquoi le chat risque-t-il de se geler les oreilles?

C3 1- À quel jeu les enfants jouent-ils?
2- Pourquoi Picnic doit-il aider Mimic à soulever la boule de neige?

C5 1- Avec quoi Picnic découpe-t-il un bloc de neige?
2- De quoi la maison du bonhomme de neige sera-t-elle faite?

C7 1- Combien de balles de neige Picnic lance-t-il?
2- Pourquoi Mimic se cache-t-elle derrière le bonhomme?

C9 1- Qui a volé la tuque du bonhomme de neige?
2- Pourquoi les bonshommes de neige rient-ils?

C11 1- Quand commence-t-il à faire noir en hiver?
2- Pourquoi Picnic appelle-t-il Mimic?

Le bonhomme de neige

L'hiver, il fait noir avant le souper
On ne peut plus jouer dehors.
Mimic sort son cahier pour dessiner
Picnic s'amuse à la télévision.
Il appelle Mimic, c'est l'heure de Passe-partout.

Dehors, le vent souffle plus fort.
Les bonshommes de neige s'amusent.
Ils aiment beaucoup l'hiver:
Il fait noir avant le souper
Mais c'est toujours l'heure de jouer!

B. En production

Une banque de chaque type de symbolisation est mise à la disposition des enfants. En voici quelques spécimens.

Images

Pictogrammes

Idéogrammes

Mots

leur votre deux

nous zéro cinq

vous tous

Mots outils

---

la l' le les

Un du de des

ses leur leurs

bravo

et **à** **en**

dans près

sous quoi

merci

Verbes

vole rêve parle

venez bouge

file viens court

Noms

Roko

parc amis

amie Gigi

skis taxi

Adjectifs

perdu doré

sage brun

loin neuf

Annexe B

Guide pédagogique pour l'utilisation du matériel Picnic et Mimic à l'intention des éducatrices et éducateurs du préscolaire et de première année

Initiation au discours narratif

Voici un guide à l'intention des éducatrices et éducateurs du préscolaire et du début de première année. Il n'est pas très détaillé puisqu'il est conçu pour servir de cadre seulement, laissant toute liberté et initiative à ceux et celles qui voudront s'en inspirer. En pédagogie générale et plus particulièrement en pédagogie préscolaire, c'est en effet la créativité des participants à une démarche d'apprentissage, tant maîtres qu'élèves, qui en assure le succès et l'intérêt.

1. Définition

Au départ, il faut s'entendre sur une définition du discours narratif. Même si le consensus n'est pas fait là-dessus, disons pour les besoins pédagogiques du moment qu'un discours narratif est le récit d'une suite d'événements commençant par une situation donnée, se continuant par un noeud (ou intrigue ou problème) et se terminant par un dénouement ou retour à une situation neutre. La plupart des histoires racontées aux enfants ont une dominante narrative.

2. Objectifs généraux

En se basant sur une telle définition, ce que l'éducateur vise en utilisant un matériel ou une démarche semblables à ce qui est présenté ici, c'est:

1. de mettre l'enfant de quatre, cinq ou six ans en contact avec la communication écrite au niveau du texte par le moyen des représentations graphiques motivées, c'est-à-dire figuratives et significatives;

2. d'aider à développer chez l'enfant les processus cognitifs sous-jacents à la compréhension et à la production de discours oraux et de textes écrits;

3. d'aider à développer chez l'enfant le cadre interprétatif et la structure du discours narratif;

4. d'initier l'enfant à la lecture et à l'écriture à partir des histoires.

En conséquence, avec l'utilisation du matériel et de la démarche, le petit élève:

1. communiquera par écrit au niveau du texte, par le moyen d'images, de pictogrammes et de mots; (écrit)

2. sera capable de décoder, d'associer, d'inférer et d'encoder à partir d'une symbolisation signifiante; (oral et écrit)

3. sera capable de reconnaître un histoire, de la rappeler et d'en produire une; (oral)

4. lira et écrira une histoire en se servant des codes qui lui sont familiers. (écrit)

Une grille d'évaluation est proposée à la fin du guide (voir p.47) pour vérifier l'atteinte de ces objectifs.

3. Lien avec la recherche appliquée "Le discours narratif au préscolaire"

Le matériel et la démarche présentés à l'intérieur du guide pédagogique découlent d'une recherche appliquée, effectuée au PPMF de l'Université de Sherbrooke grâce à une subvention du Ministère de l'Éducation du Québec.

Au cours de cette recherche, des bases théoriques ont été mises en place; un matériel, élaboré et une démarche, expérimentée auprès de jeunes enfants de garderies, maternelles et premières années. Les enfants ont montré un grand intérêt pour le matériel et la plupart ont éprouvé du plaisir à suivre la démarche. Ils ont démontré qu'ils sont prêts, même à quatre ans, à faire ce genre d'apprentissage, c'est-à-dire la communication écrite à partir de codes idéographiques, et qu'ils ont déjà une certaine notion de ce qu'est une histoire.

D'après le résultats de la recherche, cependant, il faudrait s'attendre à quelques difficultés selon l'âge ou le développement des enfants. Les plus jeunes fonctionnent bien au niveau de la phrase, lorsqu'elle n'est pas trop complexe, du moins pour ce qui est du contenu sémantique. Toutefois, ils n'arrivent plus à suivre si la phrase s'allonge ou s'il y a plusieurs phrases. De plus, le lien narratif est souvent perdu au niveau du texte.

Une autre difficulté vient du fait que les enfants de cet âge ne connaissent pas le code linguistique écrit et que celui-ci est très long à apprendre. Il faut agir avec des représentations qui ne sont pas aussi complètes et nuancées que le langage. La plupart du temps, elles ont besoins, pour être pleinement significatives d'être complétées à l'oral.

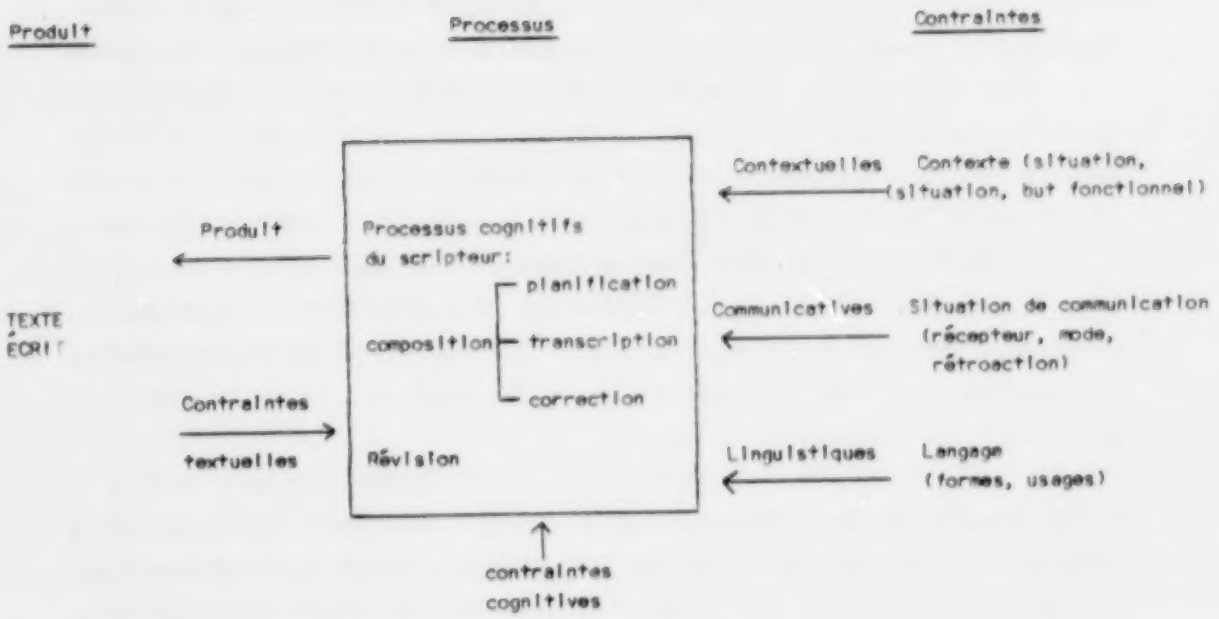
La démarche proposée dans les unités pédagogiques de ce guide tient compte de ces difficultés.

4. Bases théoriques

La démarche qui a donné naissance aux unités pédagogiques décrites ici s'inspire des modèles cognitivistes du traitement de l'information. Kintsch (1974) et Frederiksen (1975), en particulier, ont élaboré des systèmes d'analyse propositionnelle et inférentielle du discours qui permettent d'évaluer le degré de compréhension et les habiletés à produire un discours oral ou écrit (texte).

Frederiksen a illustré, entre autres, un réseau de demandes faites sur les processus cognitifs en situation de production écrite. Ce diagramme sous-tend en partie la composition des unités pédagogiques de ce guide.

Diagramme des performances cognitives de C.H. FREDERIKSEN[1]



1. Ce diagramme que nous adaptons au français est reproduit avec la permission de l'auteur; il a été publié à la p. 19 du vol. 2 Writing: Process, Development and Communication de Carl H. FREDERIKSEN et Joseph F. DOMINIC, LEA, 1981.

En voici une brève explication. La colonne de droite du diagramme expose les contraintes ou facteurs d'influence et de limitation qui agissent sur les processus cognitifs dans une activité d'écriture (dissertation, poème, lettre, histoire, etc.). Ces contraintes, pour les besoins de nos unités pédagogiques, sont facilement transférables à la situation de lecture.

C'est d'abord le contexte immédiat dans lequel l'activité prend place: la situation comme telle, le but et la fonction de l'activité. Par exemple, dans les unités pédagogiques, le contexte en est un de discours narratif, avec comme but de lire ou de raconter une histoire. La nature même de ce type de discours exige un thème (ici les saisons) avec une organisation de séquences d'événements interreliés par une structure logique cohérente. Ce sont les personnages, ce qu'ils sont et ce qui leur arrive à un moment bien particulier de leur existence fictive: au printemps, dans le jardin avec le chat; à l'été, avec les cerfs-volants; à l'automne avec les citrouilles et l'Halloween et, en hiver, dans la neige avec les bonshommes de neige.

C'est ensuite le fonctionnement de la communication: l'émetteur et le récepteur, le message et la réponse. Ce fonctionnement est influencé par les connaissances, les habiletés, les intérêts de chacun des interlocuteurs en tenant compte de leurs attitudes, de leur volonté de communiquer et des bruits ou nuisances internes et externes.

Dans les unités pédagogiques, l'enfant est tour à tour l'émetteur ou le récepteur de l'histoire. Il veut amuser ou s'amuser. Il utilise ses connaissances de l'interlocuteur et du sujet, son expérience par rapport au référent, ses habiletés à manipuler les outils que lui offrent la psychologie et le langage.

La situation écrite suppose l'absence de l'interlocuteur au moment de la transmission du message et souvent aussi celle du référent. Quand le petit enfant lit une histoire de citrouille (unité 3), l'auteur n'est pas avec lui dans la plupart des cas et il n'a pas nécessairement une citrouille devant lui. Il se peut même qu'il lise cette histoire au printemps ou en hiver ou assis au bord de la mer. Mais il sait ce qu'est une citrouille et ce qu'est l'Halloween à cause de son expérience passée. Il réagit même souvent en racontant à son tour ce qu'il a vécu en se déguisant et en ramassant des friandises de porte à porte. C'est pour cela d'ailleurs que cette histoire l'intéresse.

Puis ce sont les contraintes linguistiques: le langage utilisé par l'auteur, la forme des phrases, l'usage qu'il en fait. La connaissance de la langue chez le jeune enfant joue un grand rôle dans sa motivation à lire ou à écouter une histoire ou son habileté à en raconter une: c'est cette connaissance qu'il perçoit ou structure la forme du message et en rejoint le sens.

Affiner progressivement cette connaissance du code est un des buts poursuivis par la démarche pédagogique proposée dans les unités. C'est pour cela que, à l'écrit, l'image est d'abord utilisée puis le picto et l'idéogramme jusqu'aux mots signifiants et à la phrase communicative. Chaque unité offre un matériel permettant cette progression dans l'appropriation du code.

Toutes ces contraintes influencent les processus cognitifs mis en jeu dans la lecture et l'écriture, la parole et l'écoute.

Le centre du diagramme concerne les processus cognitifs de celui qui écrit. Ils sont synthétisés ici. On pourrait en ajouter quantité d'autres sous-jacents et faire les transferts pour le pôle réceptif de la communication écrite ou même pour la communication orale.

Le petit enfant qui compose une histoire doit avoir une connaissance spécifique du schéma de l'histoire pour construire une séquence cohérente d'événements ayant au moins un début, un milieu et une fin. Il doit planifier son schéma général, structurer les éléments symboliques en les ordonnant selon la syntaxe de la phrase, soustraire ou ajouter ce qui est nécessaire à l'expression ou à la compréhension du sens.

Le matériel mis à la disposition des élèves dans les unités pédagogiques facilite énormément ce travail de composition en permettant la manipulation concrète d'éléments graphiques directement représentatifs du sens. En lecture, les processus cognitifs se rapportant tant au schéma narratif qu'à la structure des phrases et à la représentation du sens jouent également un rôle capital. Il faut que le petit lecteur sache qu'une histoire a un commencement et une fin reliés et que, entre les deux, il se passe des choses qui orientent le dénouement. Sinon, il ne comprendra pas, par exemple, l'histoire du cerf-volant qui a peur des nuages et il s'amusera tout au plus avec des représentations graphiques signifiantes pour lui (le cerf-volant, la fleur, l'oiseau ...) ou il s'arrêtera à une action des personnages sans lien avec le reste (le cerf-volant est par terre dans l'herbe).

À gauche du diagramme, c'est du produit fini dont il est question, c'est-à-dire le texte écrit ou lu ou bien entendu ou raconté. Le texte qui a précédé influence celui qui suit dans son contenu et dans sa forme. Ce fait agit puissamment sur les processus de composition puisqu'il limite les choix possibles de structure du discours. En effet lorsque le jeune auteur commence, par exemple, son histoire avec "Il était une fois ...", il doit continuer au passé, ce qui lui joue parfois quelques tours comme à ce petit Guillaume qui "mettit sa tuque ... pour aller jouer dans la neige."

De son côté, le jeune lecteur qui a lu "Le bon géant" comme titre de l'histoire ne peut plus l'imaginer en ogre par la suite au risque de perdre le fil de la narration.

L'interaction constante entre ces contraintes, processus et produits sert de trame à la conception des unités pédagogiques, qu'il s'agisse de la lecture, de l'écriture ou de la communication orale.

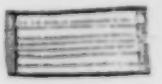
5. Matériel: le pourquoi et le comment

Le matériel a été construit en s'inspirant du système de pictogrammes et des séquences d'images déjà en usage dans certaines classes maternelles. Cela permet aux petits enfants qui ne connaissent pas encore le code linguistique écrit de construire du sens à partir de représentations graphiques et donc visuelles comme dans la lecture et l'écriture habituelles.

L'image, comme code symbolique, est déjà connue de l'enfant. Dès son plus jeune âge, vers 15 mois environ, il reconnaît les représentations picturales d'objets familiers, d'animaux, de personnes. Cependant, la séquence linéaire d'images formant une unité de sens se rapprochant du discours suivi est plus difficile à décoder. De plus, l'image est polysémique et peut être interprétée de plusieurs façons.

Le pictogramme, représentation plus symbolique mais quand même motivée, est monosémique en essence et oblige à analyser la phrase en ses composants principaux, le syntagme nominal et le syntagme verbal. De ce fait, il est plus près du code linguistique dans son articulation.

L'idéogramme est un pas de plus vers l'abstraction et la convention du langage. Monosémique en essence, mais moins arbitraire que le signe linguistique, il amène l'enfant au seuil de l'utilisation du code écrit dans sa syntaxe et sa phraséologie.



Il serait bon de faire jouer beaucoup avec les pictogrammes avant de commencer l'exploitation des unités. On peut faire des jeux sur la phrase comme l'addition, la soustraction, la substitution et la permutation. Les enfants y prennent plaisir sans effort.

Les mots sont utilisés enfin, une fois que le jeune élève s'est initié à la séquence linéaire et à l'abstraction progressive des symboles signifiants ainsi qu'à la perception allusive et instantanée. Il serait intéressant que les mots apparaissent continuellement jumelés aux autres formes de représentation de sorte qu'ils deviennent familiers aux enfants et qu'ils fassent déjà du sens lorsque les autres soutiens signifiants n'apparaîtront plus.

Seules les images qui apparaissent sur les posters et les quatre cartables servant de cahier à lire et à écrire sont en couleur. Les cartes – images, pictos, idéos et mots – sont en noir et blanc puisqu'elles doivent servir à l'écriture du texte. Elles sont aussi mobiles et détachables pour permettre la manipulation lors des situations de communication et des jeux sur la phrase. Le fait qu'elles soient numérotées permet d'éviter les pertes et les longueurs de classement.

La boîte étiquetée par thème et numéro d'activité est pratique pour le classement des cartes et le rangement dans un coin de lecture-écriture. Elle est décorée d'éléments graphiques contenus dans les activités et suscite ainsi les questions des enfants sur la représentation symbolique avant même de commencer les activités.

Pour l'éducatrice, dans chaque cartable se trouvent le texte complet des histoires, les questions sur le texte et les cartons imprimés en code linguistique à gros caractères pour la lecture des deux derniers paragraphes par l'enfant.

Il est bien évident que ce matériel peut être utilisé tout autrement selon les intérêts et les habiletés du moment. C'est la créativité qui assurera le succès de l'entreprise. Cependant il est présenté ici avec une certaine méthode d'utilisation pour servir de cadre ou d'exemple à partir duquel on pourra si on le désire inventer une autre démarche.

6. Thème et sous-thèmes

Le thème est celui des saisons qui est très proche de la vie des enfants. Une autre raison pour travailler avec ce thème est que l'élève de cet âge n'est pas encore très bien situé dans le temps, il a besoin d'expérimenter avec les jours, les saisons, l'heure, etc. Dans la vie, les enfants font des activités spécifiques à chaque saison, comme la corde à danser ou les billes ou le jardinage au printemps; la natation, la balançoire, le ballon, le cerf-volant à l'été; les promenades au bois, la récolte des légumes et des fruits, la citrouille de l'Halloween à l'automne; les glissades et le patinage, les bonshommes de neige à l'hiver. Ces jeux et activités sont des thèmes récurrents et il faut qu'il en soit ainsi pour implanter l'idée du temps qui s'écoule et revient selon le cycle des heures, des jours, des mois et des saisons. Le problème reste de varier les activités de façon à éviter l'accoutumance ou l'ennui. Il y a dans ces cycles des points de référence que le tout-petit aime évoquer. C'est du connu, du familier; il se sent en sécurité à partir de ces thèmes pour explorer de nouvelles connaissances et prendre des risques en vue d'apprentissages et d'habiletés à développer.

Les sous-thèmes qui sont présentés le sont à titre d'exemples seulement. Ils peuvent être remplacés par n'importe quel sous-thème d'intérêt pour le groupe ou l'individu. Il y en a une infinité qu'on peut exploiter et les trésors de la littérature de jeunesse en recèlent de nombreux pour ce groupe d'âge[2].

---

2. Il serait bon de consulter à ce sujet la revue Des livres et des jeunes, spécialement le volume 5, no 13: Pour les tout-petits, automne 1982; les Pichou de Ginette Anfousse, les albums Héritage, la collection de Lutin Poche, l'Étoile filante, Premier pas, Barbapapa, Père Castor, Renard Poche, Un livre d'or, etc., etc.

Dans le cadre des unités pédagogiques présentées, les sous-thèmes relatifs au printemps sont le jardinage, le chat et la pêche. Les animaux sont une source constante d'intérêt pour les jeunes enfants comme s'ils sentaient une parenté confuse avec eux. De plus, ils partagent l'expérience de la domination qu'exerce le monde des adultes et cela peut suffire pour que l'enfant se projette dans l'animal. C'est aussi le compagnon de jeu et de confidence; avec lui, c'est la découverte du monde vivant autre qu'humain.

Au printemps, le chat sort de la maison comme les souris sortent de leurs cachettes d'hiver. Au printemps, on tourne la terre pour semer les graines qui donneront les beaux légumes du mois de septembre. Le chat suit les enfants au jardin; il guette tout ce qui bouge, les mulots, les vers et les nouvelles fleurs dans le vent. Les poissons aussi l'intéressent beaucoup surtout s'il s'agit d'une partie de pêche avec ses amis. Ainsi, le petit élève découvre, avec Moustache, le réveil de la nature et les plaisirs du temps doux.

L'été, c'est le cerf-volant qui prend la vedette. Cet objet traditionnel n'est peut-être plus aussi connu des enfants d'aujourd'hui. Il faudrait vérifier la familiarité du mot et de l'objet auprès de chaque enfant du groupe. S'il n'est pas familier, c'est une bonne occasion de le présenter. Le cerf-volant est un objet décoratif, amusant, qui permet un bricolage assez facile et un contact avec les lois de la gravité, de la force du vent, de la dynamique de la course et du vol. Ce thème favorise aussi la joie de l'activité motrice, la poésie de l'atmosphère habitée de nuages et d'oiseaux, la beauté des fleurs, la réalité de la pluie, la sécurité d'un abri en bonne compagnie, etc.

À l'automne, évidemment, c'est la citrouille que l'on retrouve au jardin (rappel du printemps) et que l'on prépare soit comme aliment, thème très cher à l'enfance, soit comme lanterne pour l'Halloween. Cette dernière utilisation de la citrouille fait revivre au petit ses expériences de célébration avec la préparation de la lanterne, l'illumination à la chandelle et la tournée des maisons voisines dans le noir avec les fantômes et les sorcières. La peur est une émotion très importante dans les expériences enfantines et c'est peut-être bon de la présenter et de la démystifier par le truchement du déguisement.

Le bonhomme de neige, en hiver, c'est toute l'expérience vécue des plaisirs de la neige et du froid. C'est aussi la nécessité de s'habiller en conséquence (sous-thème du vêtement). À l'intérieur de ce thème apparaît la différence: le chat n'a pas de tuque pour cacher ses oreilles; Mimic choisit de rester dans la maison pour lire alors que son frère joue dehors avec une amie. Les bonshommes de neige ne risquent rien ni du vent, ni du froid. La sécurité et la chaleur du foyer avec un ou deux parents, si nécessaire à l'enfant de cet âge, est encore une fois évoquée. Ce thème peut donner lieu a de nombreuses associations motrices, cognitives et affectives de la part des petits élèves. Beaucoup d'autres applications sont possibles selon la créativité et la spontanéité des intervenants.

7. Unités pédagogiques

Les unités sont présentées avec une certaine démarche. C'est encore une fois dans le seul but de guider ou d'inspirer. Il est important de retenir que l'on doit déborder ce cadre si l'on veut suivre les intérêts des enfants et leur rythme de travail et d'apprentissage. Chaque unité a la même structure qui est, à peu de choses près, celle préconisée par le Programme d'étude de français au primaire (1979) pour les activivés d'apprentissage.

Elle comprend

1. la formulation des objectifs particuliers axés sur l'enfant;

2. l'amorce qui relie au vécu de l'enfant;

3. la mise en situation qui fait surgir l'intention de lecture ou d'écriture, d'écoute ou de parole;

4. les activités proprement dites, qui peuvent s'étendre sur plusieurs jours et qui visent surtout à développer les connaissances et les habiletés en communication;

5. l'objectivation faite avec les élèves sur la réalisation de l'intention;

6. les activités de réinvestissement des apprentissages réalisés.

(L'évaluation se fait d'une façon constante par l'observation structurée à l'aide de deux grilles proposées à cet effet à la fin du guide p. 167 et 169).

Il va sans dire que, avec des enfants de quatre et cinq ans, cette séquence sera suivie sous forme de jeu et de dialogue dans une atmosphère de liberté et de sécurité affective. C'est la liberté de parler ou de se taire, de faire ou de ne pas faire ou encore de faire autrement ou autre chose, d'écouter ou de rêver, de réfléchir ou de laisser porter, de s'identifier, de se projeter, de s'opposer, d'inventer, d'explorer, d'être soi, en somme.

La trame narrative consiste en l'histoire de deux enfants de 5, 6 ans, Picnic et Mimic, frère et soeur, qui vivent différents événements selon la saison. Ils ont un chat qui s'appelle Moustache.

Objectifs intermédiaires pour les quatre unités couvrant les habiletés, les techniques et les connaissances.

1. L'enfant décode et comprend un texte narratif oral et écrit en différents codes de représentation symbolique:
   - séquences d'images,
   - séquences de pictogrammes,
   - séquences d'idéogrammes,
   - séquences de mots et phrases.

2. L'enfant produit un texte narratif au moyen des mêmes codes idéographiques et linguistiques.

3. L'enfant utilise et accroît ses connaissances sur la langue et sur le monde qui l'entoure.

4. L'enfant exerce ses habiletés de communication à travers les contraintes de contexte, de situation communicative, de langue, de processus cognitifs, de texte et de produit achevé.

5. L'enfant utilise sa mémoire de rappel et d'évocation.

6. L'enfant utilise la logique et l'inférence.

Les unités 2, 3 et 4 étant pratiquement semblables à la première sauf pour le thème saisonnier et quelques objectifs spécifiques, seule la première unité est exposée en détail ci-après. Les autres sont à vivre plus ou moins de la même façon.

Première unité: Picnic et Mimic en automne

Objectifs particuliers

1. L'enfant utilise et accroît ses connaissances sur l'automne, les citrouilles et l'Halloween.

2. L'enfant utilise et accroît ses habiletés langagières à l'oral; par l'entrée idéographique et syntaxique en lecture; par la manipulation sémantique et syntaxique des symboles en écriture; dans le cadre d'une communication sur l'automne, les citrouilles et l'Halloween.

Première partie: les paragraphes 1, 2, 3, 4 du texte "La Citrouille"

Objectifs spécifiques

1. L'enfant fait la transition de compréhension et de production du code linguistique oral au code iconographique (images) et pictographique (pictos).

2. L'enfant utilise et accroît ses connaissances sur la température, la migration des oiseaux, les vêtements, les citrouilles, le jardinage, les poids et mesures, les volumes.

Mots nouveaux à l'oral (pour certains): hangar, brouette, orangé, lourd, marmite, babine.

À l'écrit (pour tous): hangar, citrouille, marmite, confitures.

Amorce (rejoint le vécu de l'enfant)	Apporter ou faire apporter en classe une ou deux citrouilles. Laisser observer, manipuler, commenter. Faire parler sur l'expérience des enfants avec la citrouille et l'automne.
Mise en situation (Anticipation Intention de lecture et d'écriture)	Faire découvrir que certaines expériences sont semblables et d'autres différentes. Présenter les personnages Picnic et Mimic (poster). Comment font-ils en automne avec les citrouilles? - Nous allons écouter le début de l'histoire puis regarder les images et les pictogrammes pour voir s'ils vivent et font comme nous en automne avec les citrouilles. - Puis nous écrirons en images et en pictogrammes pour les faire vivre comme il nous plaît ou comme nous vivons, nous.

Activités de lecture et d'écriture

Activités vécues en équipes de trois ou quatre: ces activités peuvent se dévouler sur plusieurs jours.

Paragraphe 1

Compréhension

Les enfants écoutent la bande magnétophonique sur laquelle le premier paragraphe est raconté (voix d'homme). Ils sont avertis qu'ils auront à raconter de nouveau dans leurs propres mots.

Après l'écoute, laisser raconter les enfants. Le rappel est un bon indice de compréhension mais la mémoire joue aussi un rôle; alors il est bon de vérifier plus loin la compréhension en posant des questions. Les questions proposées sont de deux sortes:

1. un rappel des faits d'après le texte;
2. une explication fournie par l'enfant qui la tire (inférence) de son expérience ou de sa compréhension de l'histoire.
   (Voir la fiche des questions pour l'unité Automne, paragraphe 1).

Beaucoup d'autres questions de mêmes catégories peuvent évidemment être posées.

Retour à l'intention de communication

Laisser causer les enfants sur le sujet et le rapprocher de leur vécu. Écouter de nouveau l'histoire puis ranger la cassette en A1 dans la boîte.

Écriture
sc. naturelles
sc. sociales
mathématique
hygiène
motricité
arts

Écrire le mot citrouille sur une grande étiquette et l'afficher dans le local accompagné du dessin. Dessiner des citrouilles orangées de toutes les grosseurs.

À retenir que le travail peut s'arrêter après chaque paragraphe. Il s'agit alors de rappeler l'histoire avant d'amorcer le deuxième paragraphe et de revenir sur les mots nouvellement appris.

Paragraphe 2

Les enfants sortent ensuite le grand cartable "Picnic et Mimic en automne" sur lequel est reproduit le poster utilisé dans la mise en situation et l'écoute. Dans la boîte de cartes, ils prennent le paquet numéroté A2 et disposent les cartes-images à la suite, dans le pochoir. Ils se trouvent à avoir écrit le paragraphe 2 de l'histoire, en séquences d'images (les cartes sont toutes numérotées pour faciliter le rangement et la correction d'erreurs d'ordre). Au début, l'éducatrice peut disposer les cartes elle-même.

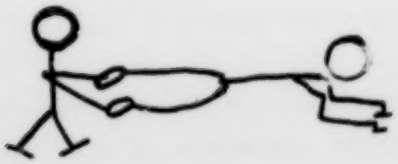
Les enfants regardent la séquence et lisent ou racontent la suite de l'histoire.

Lecture
mathématique
sc. naturelles
sc. humaines
motricité
arts

Laisser échanger et discuter sur les éléments illustrés et la signification des images. Amener à préciser par exemple la grosseur et le nombre des citrouilles, l'action faite par chacun des personnages, l'idée de poids.
Faire découvrir le mot hangar. Inciter les enfants à faire le lien avec le vécu. Ont-ils un hangar chez eux? Où range-t-on les légumes pour l'hiver? Etc.

Faire dessiner le hangar. Écrire le mot sur une grande étiquette et l'afficher avec le dessin.

Faire mimer la cueillette, faire le jeu de la brouette.



Relire la séquence d'images. Ranger la séquence d'images dans la boîte en A2.

Paragraphe 3

Les enfants sortent de la boîte le paquet numéroté A3 et disposent les cartes à la suite dans le pochoir. Ils ont écrit le paragraphe 3. La série de cartes contient cette fois des images et des pictogrammes. Une phrase est représentée en images, l'autre en pictogrammes.

Compréhension

Lire le paragraphe avec les enfants pour remettre en mémoire le fonctionnement des pictos. Puis poser deux ou plusieurs questions de type factuel (d'après le texte) et de type inférentiel (d'après l'expérience, les connaissances, etc.) pour vérifier la compréhension.
(voir en exemple la liste des questions sur le texte, p. 96).
Demander aux enfants de raconter dans leurs mots la même histoire.

Sc. naturelles
communication orale
mathématique
motricité
alimentation
lecture
écriture

Laisser commenter et échanger sur le contenu. Rapprocher les commentaires de l'intention de lecture. Les personnages font-i's comme nous?
Rendre les actions concrètes en faisant mimer, par exemple, l'entassement des citrouilles, le transport celui d'une grosse citrouille (un enfant plus costaud ...), d'une petite citrouille, etc. Faire retrouver les images et les pictos qui indiquent ces actions. Faire dessiner un hangar. Faire échanger sur la soupe, les confitures, la nourriture en général.

Voir le mot marmite à l'oral, l'indiquer à l'écrit par le picto et écrire le mot sur une étiquette à afficher dans le local, accompagné du dessin.
Faire anticiper le goût des mets préparés avec la citrouille.
Faire relire la séquence d'images-pictogrammes.
Ranger les cartes A3 dans la boîte.

Paragraphe 4

Rappeler l'histoire et faire anticiper la suite si nécessaire. Sortir les cartes A4. Ce sont des séquences d'images et de pictos comme en A3.

Compréhension
lecture
écriture
sc. naturelles
alimentation
communication orale
mathématique

Les enfants disposent les cartes et lisent la suite de l'histoire silencieusement ou à voix haute et la raconte ensuite dans leurs mots (indice de compréhension).
Laisser commenter et rapprocher de l'intention de lecture. Est-ce qu'on lèche les cuillères, à la maison?
Préfère-t-on la soupe aux confitures? Les mets sucrés ou salés? Aide-t-on à la préparation des mets? Etc.

Faire montrer les séquences qui parlent de soupe, de confitures, de sucre.
Préparer de la compote à la citrouille avec les enfants.
Faire ajouter du sucre, faire lécher la cuillère, etc.
Relire ou faire relire le texte (séquence images-pictos).
Faire anticiper la suite. On peut écrire et afficher le mot confitures et demander aux enfants d'en apporter.
Faire découvrir quel mot affiché est marmite, hangar, citrouille, confitures. Enlever les dessins. Faire deviner de nouveau en demandant aux enfants de remettre les dessins à la bonne place.
Si les enfants demandent à écrire ces mots, les aider mais ne pas prendre l'initiative soi-même.

Production orale et écrite

Communication orale et écrite

Mettre les enfants à même les banques d'images et de pictogrammes. (De grands pochoirs sont prévus et accrochés au mur, remplis de cartes). Les faire jouer à écrire leur propre histoire en composant avec les personnages. Les petits élèves se projettent spontanément dans les personnages et cet exercice leur plaît beaucoup habituellement. Laisser les enfants s'exprimer abondamment sur leur production. Leur demander de faire lire à d'autres ce qu'ils ont écrit.
(autocorrection, intercorrection, communication).

Objectivation

Elle se fait tout au long des interactions avec le texte. À cet âge, il faut soutenir dans l'immédiat la mémoire de l'intention de communication, autrement les enfants la perdent de vue. C'est pourquoi, pour cette partie de l'unité pédagogique, la comparaison avec le vécu des enfants est constante.

Il serait intéressant ici de faire réfléchir les enfants sur le pourquoi des actions, leur logique, le pourquoi des différences. Faire imaginer des choses à faire à l'automne et juger de leur vraisemblance (est-ce que ça se peut?).

On pourrait aussi dresser des listes.

1. Ce que nous faisons.
2. Ce que les personnages font.
3. Ce qui se peut.
4. Ce qui ne se peut pas.

Connaissances

Réinvestissement des apprentissages

- Dans le matériel: connaissance des codes.
- Dans la littérature: thème des vêtements, des légumes, des sorcières.
- Dans l'environnement: visiter un jardin, un magasin de vêtements.
- Dans les activités: faire des confitures, de la soupe, des jeux de symbolisation.

Habiletés et techniques

Laisser jouer avec le matériel pictographique et linguistique.
Faire écouter des disques-livres sur le thème, tel Picot de Gilles Vigneault.
Faire lire les mots écrits en classe.

Deuxième partie: les paragraphes 5, 6, 7 et 8 du texte

Objectifs spécifiques

1. L'enfant fait la transition du code iconographique (image) au code idéographique (pictos et idéogrammes, plus abstraits, moins figuratifs).

2. L'enfant utilise et accroît ses connaissances sur l'alimentation, la fabrication de la lanterne-citrouille de l'Halloween, le schéma corporel, les friandises, les formes géométriques: triangle et rectangle, le symbole numérique 3.

Mots nouveaux à l'oral (pour certains): pulpe, purée, carcasse, triangle, rectangle, triangulaire, bougie.

Mots nouveaux à l'écrit (pour tous): carottes, nez, bouche, maman.

Rappeler le début de l'histoire et le fonctionnement du code idéographique.

Avoir: des dessins de décorations de citrouilles
des photos d'enfants
des gros plans de figures humaines et animales

Amorce (vécu de l'enfant)

Faire chanter et mimer une comptine qui nomme les parties du visage (ex.: menton fourchu, bouche d'argent, nez cancan, etc.). L'enfant prend conscience de son visage.
Faire découvrir que tous ont les mêmes traits et que pourtant ils sont différents.

Mise en situation (intention de lecture et d'écriture

Faire anticiper. Comment penses-tu que Picnic et Mimic vont arranger leur citrouille? Par quoi vont-ils commencer?
Nous allons continuer de lire l'histoire écrite en pictos pour le découvrir. Puis nous écrirons en pictos aussi pour dire une histoire de citrouille à notre goût.
(Ces activités peuvent se dérouler sur plusieurs jours)

Activités de lecture et d'écriture

Il s'agit d'exploiter le récit comme à la première partie en se basant sur le texte de ces paragraphes.

Paragraphe 5

Compréhension

Sortir les cartes A5 et les disposer au pochoir de gauche à droite. Lire le texte avec les enfants pour éviter des erreurs d'interprétation. Faire raconter dans les mots des enfants et poser quelques questions des deux types (factuel et inférentiel).
Les enfants s'initient à la syntaxe écrite par l'ordre de succession des pictogrammes nécessaire pour construire du sens. Faire relier logiquement les pictos entre eux et les phrases entre elles. Toujours replacer les échanges et les commentaires dans le contexte du récit pour assurer la cohérence et faciliter la compréhension.

Expression orale
sc. naturelles
sc. humaines
hygiène
alimentation
mathématiques
sc. sociales
motricité

Ce paragraphe est un réinvestissement des connaissances des paragraphes 3 et 4.
Mots nouveaux à l'oral: carcasse, pulpe, purée
Mot nouveau à l'écrit: carotte.
Écrire le mot sur étiquette et l'afficher accompagné du dessin.
Jouer à la dînette en formant des familles. Réclamer 1, 2, 3 assiettes, etc.
Faire relire le texte (pictogrammes) du paragraphe au complet. Faire anticiper la suite.
(À chaque fois, ne pas oublier de faire ranger les cartes dans la boîte au bon numéro.)

Paragraphe 6

Cartes A6. Les enfants les disposent et les lisent seuls. Faire raconter dans leurs mots ou relire à haute voix. Expliquer les représentations moins bien interprétées.
C'est un réinvestissement du paragraphe 5.

Expression orale
géométrie
schéma corporel
mathématique
sc. humaines
sc. morales
arts

Faire découper une véritable citrouille ou dessiner des faces différentes de citrouilles.
Mots nouveaux à l'oral: rectangle, triangle.
Écrire le mot bouche sur étiquette et l'afficher avec dessin.
Faire découvrir les instruments pour tailler ainsi que le danger de ces instruments et les précautions à prendre.
Faire relire le texte et le relier à l'ensemble du récit.
Faire anticiper la suite. L'anticipation, la reconstitution du contenu et la structuration du schéma d'un récit sont des habiletés qu'il est essentiel de développer.

Paragraphe 7

Cartes A7. Introduction d'une représentation graphique plus abstraite et moins immédiatement signifiante. À ce stade, les petits élèves sont familiers avec le fonctionnement sémantique de la symbolisation et le fonctionnement linéaire de la disposition des cartes. L'effort se porte donc sur l'abstraction des idéogrammes.

Compréhension

Lire le texte avec les enfants. Poser quelques questions de compréhension des deux types (voir 1re partie). C'est un réinvestissement du paragraphe 6 pour le contenu et le vocabulaire.
Mot nouveau à l'oral: triangulaire
Écrire le mot nez sur étiquette et l'afficher avec le dessin.

Expression orale
mathématique
schéma corporel
naturelles
art dramatique
sc. morales

Faire mimer toutes sortes d'expressions: le rire, la peur, l'étonnement, la tristesse, etc., seulement avec les traits du visage (voir Psychology Today August Sc. 1983, p. 14 à 20).
Prise de conscience de ses sentiments et des moyens de les exprimer.
Faire relire le texte du paragraphe au complet.
Faire anticiper la suite.

Paragraphe 8

Expression orale
sc. naturelles
arts plastiques
sc. humaines
mathématiques
hygiène
alimentation
motricité

Cartes A8. Il s'agit de la même représentation qu'au paragraphe précédent. Les enfants disposent les cartes et les lisent silencieusement. Ils rappellent l'histoire dans leurs mots ou relisent à haute voix.
Laisser commenter et échanger.
Exploiter la bougie avec la cire d'abeilles. En apporter et faire observer. Dessiner différentes sortes de bougies.
Imaginer des décorations, etc.
Faire mimer la bougie qui brûle et fond.

Exploiter le thème de la lumière. Comparer les façons de s'éclairer et leur efficacité. Faire remarquer que dans notre pays, il fait noir plus tôt à l'automne.

Faire trouver l'endroit idéal dans la maison ou l'école pour placer la citrouille illuminée. On pourrait travailler aussi le thème des fruits bienfaisants pour la santé et les méfaits des bonbons.
Faire relire le texte du paragraphe au complet.
Relier à l'ensemble du récit. Faire anticiper la suite.

Mots nouveaux à l'oral: bougie, lanterne, lumineuse.
Écrire le mot maman et l'afficher.
Faire deviner quels sont les autres mots écrits affichés dans le local.

Production écrite et orale

Procéder comme pour la première partie. Faire écrire des histoires originales de citrouilles et laisser écrire à la fantaisie des enfants. Insister sur l'échange de messages et de commentaires sur les productions entre enfants. L'écrit est un moyen de communication et le récepteur du message est très important.

Objectivation

Elle se fait tout au long de l'interaction avec le texte. Comparer l'anticipation des enfants avec la réalité du texte. Faire voir qu'il y a beaucoup de façons différentes de faire les choses et que c'est ce qui fait leur intérêt et leur beauté.
Faire réfléchir sur comment on fait pour découvrir ce que le texte contient d'idées (diverses entrées: sémantique, syntaxique, morphologique), comment on fait pour se servir des représentations pour transmettre des idées. Ceci se fait de façon très simple, adaptée à l'âge. Il faut surtout faire parler sur cette expérience de lecture et d'écriture.

On pourrait faire une exposition des faces de citrouilles ou même de citrouilles décorées.

Connaissances

Réinvestissement des apprentissages

- Dans le matériel: mots retrouvés ailleurs comme les mots affichés;
  les mêmes codes sont repris.
- Dans la littérature: histoires d'automne, de lanternes.
- Dans l'environnement: visite au marché. Achat de citrouilles.
- Dans les activités: découpage et collage, mimes et danse.
- Habiletés techniques: décodage de petits messages idéographiques;
  production libre avec le matériel;
  faire des séquences logiques et chronologiques.

Troisième partie: les paragraphes 9, 10, 11, 12 du texte

Objectifs spécifiques

1. L'enfant s'initie au code linguistique écrit. Il utilise l'entrée idéographique, fait des anticipations et des hypothèses. Il s'appuie sur des indices puisés dans le contexte et dans ses connaissances.

2. L'enfant utilise et accroît ses connaissances sur la fonction du déguisement, la fête de l'Halloween, la peur, les fantômes, les sorcières, les pirates, les extra-terrestres, les chats, l'heure, la générosité, la sécurité.

Mots nouveaux à l'oral (pour certains): déguise, tirelire, extra-terrestre, friandise, ricane.

Mots nouveaux à l'écrit (pour tous): enfant(s), ami(s), Halloween, maison.

Amorce (vécu de l'enfant)

Rappeler l'histoire et le fonctionnement du code.

Sortir la boîte à déguisement. S'assurer qu'elle contient ce qu'il faut pour faire des costumes d'Halloween.

Laisser chaque enfant se costumer et donner un nom à son costume. Faire jouer le rôle représenté par le costume. Faire dire pourquoi on a choisi ce costume. Ceux qui ont déjà "passé" l'Halloween racontent leur expérience.

Mise en situation (intention de lecture et d'écriture)

Faire anticiper comment les deux personnages vont se déguiser et ce qui peut leur arriver.

- Nous allons retourner à l'histoire pour voir si nous avons deviné juste et vivre le soir de l'Halloween avec Picnic et Mimic.

- Puis, nous allons écrire une autre histoire d'Halloween avec nous-mêmes comme personnages.

Activités de lecture et d'écriture

Ces activités peuvent se dérouler sur plusieurs jours.

Exploitation du texte de chacun des paragraphes.

Paragraphe 9

Sortir les cartes A9. Les disposer au pochoir dans l'ordre. Lire le texte avec les enfants pour leur rappeler le fonctionnement linéaire du code et sa symbolisation plus abstraite. Faire remarquer les mots écrits en code linguistique et montrer qu'on peut deviner leur sens par le contexte.

Compréhension

Faire faire un rappel dans les mots des enfants et poser quelques questions des deux types. Rattacher le tout à l'ensemble du cadre narratif. Ce sont les paragraphes de la fin qui amènent une espèce de complétude dans la fête de l'Halloween, ce vers quoi les enfants tendaient depuis la citrouille cueillie au jardin.

Les enfants s'initient au code linguistique en s'appuyant encore beaucoup sur l'idéographique. Ils prennent conscience de la convention du langage écrit et du fait que ce symbolisme plus abstrait peut aussi transmettre les idées comme les images et les pictos quand les signes sont placés dans le bon ordre syntaxique.

Insister sur les liens logiques qui relient les mots, les phrases et le texte en une histoire complète. Laisser les enfants commenter et questionner.

Littérature
sc. naturelles
sc. humaines
sc. morales
motricité
chant
mathématique

Faire une recherche commune sur les sorcières à la bibliothèque, ou sur les fantômes. Échanger sur la peur, le mal, la surprise, le rire. Utiliser pour cela les déguisements. Faire dessiner ou bricoler des sorcières, des balais, des chats, des tirelires. Travailler les couleurs. Organiser une danse de sorcières.

Écrire le mot enfant(s) et l'afficher avec son dessin.
Faire relire le texte du paragraphe au complet et faire anticiper la suite.
Ranger les cartes dans la boîte en A9.

Paragraphe 10

Sortir les cartes A10. Les enfants disposent les cartes au pochoir et lisent seuls. Faire raconter ou relire à voix haute. Laisser commenter. Relier au reste de l'histoire. Ce paragraphe est un réinvestissement du paragraphe 9.

Relier à l'intention de lecture. Est-ce qu'on avait pensé qu'un extra-terrestre viendrait à la maison de Picnic et Mimic? Etc.

Compréhension
exp. orale
littérature
arts plastiques
sciences
motricité
schéma corporel
sc. morales
sc. sociales
art dramatique

Faire retrouver les signes qui aident à déchiffrer le message. Faire deviner le sens des mots écrits, par le contexte sémantique et syntaxique. Faire trouver d'autres contextes pour les mêmes mots à l'oral.
Ex.: on sonne à la porte - on marche à la gare, etc.
Le faire à l'écrit avec l'aide des pictos si les enfants le désirent.

Faire un concours d'extra-terrestres, description orale, (chacun les inventant, plus différents et plus drôles) les dessiner, les exposer. Travailler le concept d'espace, de planètes, de système solaire, d'étoiles (à la mesure des enfants toujours). Les petits enfants en savent plus là-dessus qu'on ne le pense en général. Ne pas sous-estimer leurs connaissances et leur désir d'apprendre. Respecter leur rythme en ce domaine. Faire une recherche de livres sur l'espace, les étoiles, etc. Raconter l'histoire du Petit Prince (très

brièvement) Faire un débat sur l'existence possible d'E.T. Faire mimer l'arrivée sur terre d'un E.T. L'accueillir. Échanger sur les amis. Est-ce qu'on a des amis? Est-ce qu'on est l'ami de quelqu'un? Pourquoi? Est-ce important des amis? Etc.

Inventer d'autres scénarios possibles. Ex.: On sonne à la porte ... Faire mimer les scènes.
Écrire les mots ami(s), ami(e)s et afficher.
Relire le texte du paragraphe au complet. Faire anticiper par la suite.
Remettre les cartes dans la boîte en A10.
(La boîte est complète)

Paragraphe 11

Cette fois, c'est un texte linguistique imprimé en assez gros caractères qu'on présente aux enfants sur un carton sans illustration.
Rappeler l'histoire et faire anticiper ce que le texte dit.

Compréhension

Lire le texte aux enfants et avec eux. Faire rappeler l'histoire dans leurs mots. Poser des questions des deux types déjà mentionnés. Laisser commenter, questionner.

Expression orale
lecture
écriture

Faire saisir que les mots, disposés en ordre linéaire selon des règles syntaxiques, transmettent un message, des idées tout comme les images et les pictogrammes du début de l'histoire. Ces signes abstraits nous disent des choses. Si on sait les reconnaître et les utiliser on peut lire et écrire.
Faire montrer du doigt, dans le texte, les mots déjà connus des enfants. Exemple: maman. Les faire retrouver à l'affichage.

Relire le texte aux enfants en leur demandant de localiser le mot Halloween. L'écrire sur une étiquette et l'afficher. Faire reconnaître les autres mots déjà affichés. Enlever les dessins, les faire replacer. Jeu de Kim pour faire retrouver le mot disparu, etc.

Exploiter le paragraphe de la même façon que les autres en ayant recours à tous les domaines de connaissance et d'habileté.

Échanger sur la sécurité dans la rue, le soir, etc.

Rappeler le par. 8 avec la ligne: "Les citrouilles allumées".

Sc. humaines
sc. sociales
motricité
sc. naturelles
littérature
géométrie
arts plastiques

Le rôle des grandes personnes auprès des enfants. Faire réfléchir pourquoi on est plus en sécurité avec maman que seuls dans la rue, etc. Parler de "Parents secours" et montrer l'affiche.

Faire courir comme les fantômes et les sorcières. Mimer le bruit du vent. Chercher comment on découvre la présence du vent, d'où il vient où il va, ce qu'il peut faire?

Chercher des documentaires sur le vent et des histoires de nuit et de vent.

Faire faire un petit plan de la rue et situer les maisons des amis et des voisins visités le soir de l'Halloween. Dessiner des citrouilles aux fenêtres.

Relire le texte du paragraphe. Faire anticiper la fin de l'histoire.

Paragraphe 12

Un autre carton présente le dernier paragraphe de l'histoire. Il est en tout semblable au précédent sauf pour le texte.

Laisser les enfants deviner ce qui est écrit en rappelant le début de l'histoire et surtout le paragraphe 11. On retrouve le mot maman deux fois: les mots Picnic et Mimic que les enfants ont toujours vus sur la couverture du cartable; les petits mots le, la, sur, les. À partir de ces indices, reconstituer avec eux l'histoire.

Retour à l'intention de lecture. Est-ce comme on avait pensé?

Compréhension

Ont-ils vécu des choses différentes que nous? Etc. Qu'est-ce qui aurait pu leur arriver?

Lecture
écriture
exp. orale
arts plastiques
sc. sociales
sc. humaines
mathématiques
sc. naturelles
hygiène
alimentation
motricité

Relier à l'ensemble du récit depuis le début. Faire rappeler par les enfants toute l'histoire dans leurs mots. Ce paragraphe est un réinvestissement du paragraphe 11. Faire le même travail sur le code linguistique. Écrire le mot maison et l'afficher avec son dessin. Essayer de faire des phrases avec tous les mots affichés. Faire remarquer qu'il manque des mots très importants pour dire ce que sont et ce que font les gens et les choses (verbes, adjectifs). Utiliser les pictos pour combler cette lacune. Ne pas insister, c'est encore un jeu, une initiation pour donner le goût de la lecture et de l'écriture.

Exploiter le texte comme pour les autres paragraphes. Ici, on pourrait voir le thème de la maison. La dessiner, y installer la famille (plasticine, marottes)[1]. Chercher des livres sur les maisons dans le monde, l'habitat des animaux, etc.

---

1. Pour l'exploitation du thème de la maison avec des tout-petits, voir "La maison pour lire", matériel de lecture et d'expression orale.

Travailler les ensembles, la classification avec "les trésors recueillis" (pommes, bonbons, sous, chewing gum). Faire parler sur les goûts des enfants, leurs désirs, la nécessité de refréner le goût pour les bonbons, la "gomme". Diviser les ensembles en bon pour la santé - mauvais pour la santé[2]. Diviser en gros sacs lourds - petits sacs légers. Faire porter des objets plus lourds, moins lourds, légers. Faire classer. Relire le paragraphe au complet avec les enfants.

Production orale et écrite

Mettre les enfants en situation d'écriture d'après l'intention: écrire une autre histoire d'Halloween avec eux-mêmes comme personnages. Cette fois, en plus des pictogrammes, donner aussi une banque de mots usuels. (Échelles Préfontaine et Dubois-Buyse).

Voir à ce que les enfants interagissent sur leurs productions écrites. Faire commenter, compléter, composer.

Objectivation

Elle s'est faite tout au long des activités. Voir à ce moment-ci l'histoire au complet (les 12 paragraphes). La faire rappeler et comparer au vécu des enfants.

Faire découvrir les acquis des enfants en décodage et compréhension. Faire réfléchir sur la communication écrite, sa spécificité et son importance dans la vie.

2. Voir le Centre d'intérêt Grignote qui circule dans les maternelles. Mars, Québec.

Relier la lecture et l'écriture à la vie et non à l'école. Ceci est très important. Il s'agit pour eux d'une maîtrise de l'environnement et d'une habileté nécessaire à la vie et non d'une simple préparation à la première année.

Donner aux enfants le petit livre contenant l'histoire de Picnic et Mimic en automne au complet, en texte linguistique illustré, comme tous les livres d'histoires à leur disposition. Les laisser lire et commenter.

Connaissances

Réinvestissement des apprentissages

- Dans le matériel: le livre d'histoire au complet.
- Dans la littérature: La maison pour lire vol. 1 et 2. Histoires d'habitation de friandises, de pomme. Documentaire sur l'alimentation.
- Dans l'environnement: visite de la cantine de l'école ou de la cuisine à la garderie. Choix de mets sains. Visite du quartier, le voisinage, les maisons.
- Dans les activités: construire des maisons avec des blocs, des bâtonnets. Faire des expériences avec les poids.

Habiletés et techniques

Lire et écrire des messages avec les différents codes, travailler la classification par ensembles.

Deuxième unité: Picnic et Mimic en hiver

Objectifs particuliers

1. L'enfant utilise et accroît ses connaissances sur l'hiver, la température, les vêtements, les loisirs, les phénomènes saisonniers.

2. L'enfant utilise et accroît ses habiletés langagières à l'oral, par l'entrée idéographique et syntaxique en lecture, par la manipulation sémantique et syntaxique des symboles en écriture, dans le cadre d'une communication sur l'hiver, les bonshommes de neige et les loisirs.

Première partie, les paragraphes 1, 2, 3, 4 du texte Le bonhomme de neige

Objectifs spécifiques

(se référer à la première partie en adaptant au thème de l'hiver)

Amorce (vécu de l'enfant)	Faire un bonhomme de neige dans la cour de l'école ou patiner avec les enfants, ou bien aller glisser. Faire examiner les vêtements d'hiver que les enfants portent. Faire le lien avec la température, faire comparer avec l'été, etc.
Mise en situation (anticipation intention de lecture et d'écriture)	Comparer maintenant avec les personnages du conte. Écrire avec les cartes ce que nous faisons en hiver ou faire vivre quelque chose au bonhomme de neige. (Voir première unité en exemple)

Activités de lecture et d'écriture

Voir la démarche de la première unité et transposer selon le thème de l'hiver et le texte des paragraphes. Retenir qu'il faut revenir constamment à l'intention de lecture et d'écriture.

Les domaines touchés peuvent être les sciences naturelles, humaines, morales, sociales, l'hygiène, la mathématique, le schéma corporel, la motricité, les arts plastiques, l'art dramatique, le chant.

Être attentif aux mots nouveaux à l'oral comme à l'écrit. Il est important que les mots écrits et affichés soient bien familiers à l'oral pour que la lecture soit globale, immédiate et signifiante.

Toujours relire le texte du paragraphe au complet avec les enfants à la fin des activités.

Rappeler l'histoire si un long moment s'est écoulé entre l'exploitation de deux paragraphes.

Pour la production, rappeler l'intention d'écriture et laisser les enfants libres. L'important est l'échange et la communication.

Objectivation	Elle se fait en retournant à l'intention de communication tout au long des activités et par la réflexion sur le pourquoi et le comment des actions, des événements et de la communication écrite. Aider à réfléchir aussi sur le réel de l'imaginaire. Continuer les listes de la première unité.
Réinvestissement des apprentissages	Connaissances Habiletés et techniques Garder les mêmes catégories que dans la première unité et s'en inspirer.

Deuxième partie: les paragraphes 5, 6, 7, 8 du texte

Objectifs spécifiques

Voir première unité et s'en inspirer en transposant au thème de l'hiver.

Amorce (vécu de l'enfant)	Faire un combat de balles de neige dehors en avertissant des dangers de la chose. Jouer à cache-cache autour d'un bonhomme de neige réel ou simulé. Faire construire des villages en lego ou avec des blocs.
Mise en situation (intention de communication)	Elle doit susciter l'intention de lecture et d'écriture ainsi que l'anticipation de ce qui vient dans le texte. S'inspirer de la première unité.

Activité de lecture et d'écriture	Même démarche. Ces paragraphes peuvent permettre des liens avec la mathématique et les sciences, les arts et l'expression orale, la motricité, le schéma corporel.
Objectivation	Se modeler sur la première unité.
Réinvestissement des apprentissages	Voir première unité. Adapter au thème. Couvrir les connaissances et les habiletés.

Troisième partie: les paragraphes 9, 10, 11, 12 du texte

Amorce (vécu de l'enfant)	Faire raconter ce que les enfants font le soir à la maison, l'hiver. Faire voir les différences et les ressemblances. Faire parler sur Passe-Partout.
Mise en situation (intention de communication)	Faire anticiper les ressemblances et les différences avec l'histoire de Picnic et Mimic. Susciter l'intention de lecture pour confirmer l'anticipation. L'intention d'écriture pour leur faire faire comme nous faisons ou d'une autre façon.
Activités de lecture et d'écriture	S'inspirer du thème de chacun des paragraphes et suivre une démarche semblable à celle de la première unité.

Objectivation

Retour à l'intention de lecture et d'écriture. Faire réfléchir sur le comment on a découvert la suite de l'histoire ou sur le réel et l'imaginaire.
Faire commenter et s'exprimer.

Réinvestissement des apprentissages

Connaissances

Habiletés et techniques

Suivre la même démarche et adapter au thème.
Donner aux enfants le petit livre contenant l'histoire de Picnic et Mimic en hiver, au complet, en texte linguistique illustré. Les laisser lire seuls et commenter.

La troisième unité explore le thème du printemps avec comme personnage principal, le chat Moustache.

La quatrième unité explore le thème de l'été avec comme personnage principal, le cerf-volant.

Les objectifs particuliers et spécifiques touchent les apprentissages au niveau des connaissances et des habiletés langagières basées sur ces thèmes. L'enfant communique à l'écrit soit comme récepteur du message encodé dans le texte au moyen des codes idéographique (images), pictographique (idéogrammes) et linguistique (mots), ou comme émetteur de messages qu'il encode au moyen des mêmes représentations symboliques.

La démarche est la même que pour l'unité de l'automne. Il faut varier les amorces et mises en situations mais toujours de façon à partir du vécu de l'enfant et d'une intention réelle de lecture et d'écriture.

À cet âge, en classe maternelle, l'intention est immédiate: rire des aventures des personnages ou ressentir ce qu'ils ressentent; les imiter; les comparer à soi et à son vécu; les imaginer autrement; trouver si ce qu'on lit est possible ou impossible; raconter aux autres; etc.

Les activités de lecture et d'écriture sont liées à d'autres disciplines, connaissances et habiletés. Il y a moyen, en s'inspirant des thèmes de toucher à tout ce qui constitue le monde de l'enfant d'âge préscolaire. Les activités doivent se dérouler sous forme de jeu et solliciter la participation entière de l'enfant: développement du corps, des sens, du coeur, de l'esprit, de la mémoire, du sens esthétique, du sens social et moral. Ces activités augmenteront aussi le vocabulaire oral des enfants et assureront l'initiation au code linguistique par la transposition de la connaissance de certains mots familiers de l'oral à l'écrit.

Le texte de l'été est davantage de type poétique et expressif. C'est une bonne occasion pour amener les enfants à utiliser ce type de discours qui semble être plus difficile pour des tout-petits. On pourra enrichir la narration en laissant l'imagination des enfants inventer toutes sortes d'aventures au cerf-volant ou aux personnages humains. C'est un travail de production extrêmement formateur en ce qui concerne l'habileté à lire et à écrire.

8. Évaluation et extension du matériel

Pour évaluer l'acquisition des connaissances et des habiletés des enfants, faire une observation spontanée régulière. S'aider de la grille d'observation structurée ci-après.

On peut aussi utiliser la grille suivante,

GRILLE D'ÉVALUATION

	Activités vécues par unités pédagogiques	OBJECTIFS 1		2		3		4		Évaluation
		Maître mise en contact	Élève Comm. avec images pictos	M	É	M	É	M	É	
1	1 Écoute Décodage 2 Rappel Question 3 Production									
2	1 2 3									
3	1 2 3									
4	1 2 3									
	Évaluation									

ou se servir d'un autre instrument se rapprochant de ce genre de grille[1].

1. Voir à ce propos les grilles proposées dans nos études antérieures ainsi que l'instrument d'évaluation des acquis en lecture et écriture au préscolaire Evaluation de la communication écrite au préscolaire. Université de Sherbrooke, 1982. (Voir bibliographie)

Ce qui compte cependant, à la période préscolaire, c'est que les enfants soient motivés et trouvent du plaisir à utiliser un matériel. Il ne faut surtout pas qu'on essaie de leur "enseigner" la lecture et l'écriture. C'est eux qui feront ces apprentissages, à leur rythme et quand ils en auront envie au besoin. L'éducatrice trop soucieuse d'avancement rapide ou de comparaisons fera plus de tort que de bien en transmettant ce souci aux jeunes élèves. À quatre ans, ils veulent lire et écrire. Il s'agit de répondre à ce besoin en créant un environnement riche pouvant aider leur démarche et soutenir leur motivation. Et la motivation ne sera soutenue que par le plaisir inhérent à toute véritable démarche d'apprentissage. Soyons à l'écoute, ils nous diront quoi, quand et comment ils veulent apprendre.

Le matériel présenté est un matériel type. Il peut servir de guide mais c'est au groupe d'enfants et à leur éducatrice que revient la tâche de l'enrichir, de l'augmenter par des textes, de le faire suivre d'expériences de toutes sortes et de le faire déboucher sur tout l'environnement et le vécu.

LE DISCOURS NARRATIF AU PRÉSCOLAIRE

Tableau 3

Grille d'analyse des observations recueillies

Non pertinence	Éléments d'observation	Situation des difficultés	Domaine de référence
	1. Motivation	peu beaucoup	
☐	1.1 L'enfant collabore-t-il (elle) à la situation d'expérimentation?	1 2 3 4 5	Psychologie sociale affective
☐	1.2 L'enfant est-il (elle) intéressé(e) par le thème proposé?	1 2 3 4 5	
☐	1.3 L'enfant est-il (elle) intéressé(e) par le matériel?	1 2 3 4 5	
		total:	
	2. Décodage		
	2.1 Les images		Linguistique Syntaxique Sémiotique
☐	2.1.1 L'enfant décode-t-il (elle) les images?	1 2 3 4 5	
☐	2.1.2. Les séquences d'images?	1 2 3 4 5	
☐	2.1.3 Dans une phrase?	1 2 3 4 5	
☐	2.1.4 Dans plus d'une phrase?	1 2 3 4 5	
☐	2.2 Les pictogrammes		
☐	2.2.1 L'enfant décode-t-il (elle) les pictogrammes?	1 2 3 4 5	
☐	2.2.2 Les séquences de pictogrammes?	1 2 3 4 5	
☐	2.2.3 Dans une phrase?	1 2 3 4 5	

Non pertinence	Éléments d'observation	Situation des difficultés (peu 1 2 3 4 5 beaucoup)	Domaine de référence
☐	2.2.4 Dans plus d'une phrase?	1 2 3 4 5	
	2.3 Les idéogrammes		
☐	2.3.1 L'enfant décode-t-il (elle) les idéogrammes?	1 2 3 4 5	
☐	2.3.2 Les séquences d'idéogrammes?	1 2 3 4 5	
☐	2.3.3 Dans une phrase?	1 2 3 4 5	
☐	2.3.4 Dans plus d'une phrase?	1 2 3 4 5	
	2.4 Les mots		
☐	2.4.1 L'enfant décode-t-il (elle) les mots?	1 2 3 4 5	
☐	2.4.2 Les séquences de mots?	1 2 3 4 5	
☐	2.4.3 Dans une phrase?	1 2 3 4 5	
☐	2.4.4 Dans plus d'une phrase?	1 2 3 4 5	
		total:	
	3. Compréhension		Communication Psychologie cognitive
☐	3.1 L'enfant construit-il (elle) du sens à partir des signes graphiques perçus?	1 2 3 4 5	
☐	3.2 Peut-il (elle) rappeler l'histoire?	1 2 3 4 5	
☐	3.3 Peut-il (elle) répondre aux questions?	1 2 3 4 5	
		total:	
	4. Appropriation des codes		Apprentissage Psychologie cognitive Sémiotique linguistique
	4.1 L'enfant s'habilite-t-il (elle) à l'utilisation du code		
☐	4.1.1 iconique?	1 2 3 4 5	
☐	4.1.2 pictographique?	1 2 3 4 5	
☐	4.1.3 idéographique?	1 2 3 4 5	
☐	4.1.4 linguistique?	1 2 3 4 5	
	pour comprendre un message dans ce qu'il (elle) perçoit?		

Non pertinence	Éléments d'observation	Situation des difficultés	Domaine de référence
	4.2 L'enfant s'habilite-t-il (elle) à l'utilisation du code	peu beaucoup	
☐	4.2.1 iconique?	1 2 3 4 5	
☐	4.2.2 pictographique?	1 2 3 4 5	
☐	4.2.3 idéographique?	1 2 3 4 5	
☐	4.2.4 linguistique?	1 2 3 4 5	
		total:	
	5. Cadre interprétatif		Apprentissage Structure cognitive Genre littéraire ou type de texte
	5.1 L'enfant s'habilite-t-il (elle) par l'utilisation du code		
☐	5.1.1 iconique?	1 2 3 4 5	
☐	5.1.2 pictographique?	1 2 3 4 5	
☐	5.1.3 idéographique?	1 2 3 4 5	
☐	5.1.4 linguistique?	1 2 3 4 5	
	à saisir la trame narrative du texte? (situation-noeud-dénouement)		
	5.2 L'enfant s'habilite-t-il (elle) par l'utilisation du code		
☐	5.2.1 iconique?	1 2 3 4 5	
☐	5.2.2 pictographique?	1 2 3 4 5	
☐	5.2.3 idéographique?	1 2 3 4 5	
☐	5.2.4 linguistique?	1 2 3 4 5	
	à produire un discours à dominante narrative?	total:	
			Grand total: